Niveau(x) d'enseignement : 5 Numéro EDUQ : 9870306
Centre d'intérêt : 251

Vaillancourt, Michel R.

Évaluation des besoins d'apprentissage en recherche qualitative des bacheliers en sciences spécialisés en physiothérapie de l'Université d'Ottawa / par Michel R. Vaillancourt. -- [Hull?] : M. R. Vaillancourt, 1988.
vii, 259, [10] f. : 28 cm.

"Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Hull comme exigence partielle du Programme de maîtrise en éducation (M. Éd.)".
Résumé : f. vi-vii. Bibliogr. : f. 115-125.

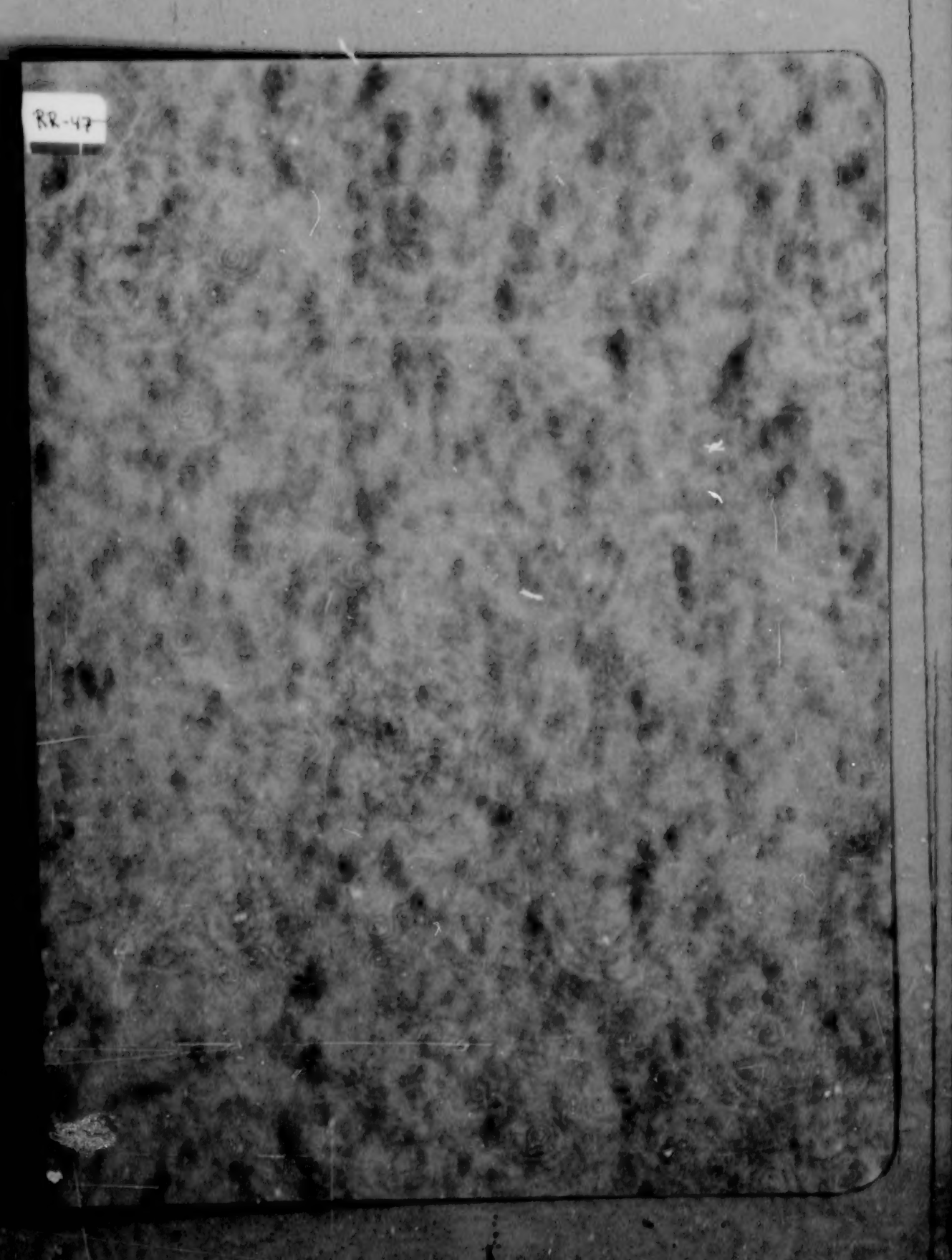
Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Hull.

Descripteur(s) : Sciences de la santé * Besoins de l'étudiant * Analyse de besoins * Méthode de recherche * Initiation à la recherche * Universitaire (Ordre d'enseignement).

Identificateur(s) de sujet : Physiothérapie * Recherche qualitative.

L'objectif poursuivi par la recherche est d'évaluer les besoins d'apprentissage en recherche qualitative des futurs bacheliers en physiothérapie de l'Université d'Ottawa. Le problème de l'absence de formation en recherche qualitative est étudié et la problématique de la sous-représentation des apprentissages non-cliniques à l'intérieur des programmes de physiothérapie au Canada est présentée. La méthode d'évaluation employée comprend un modèle d'évaluation de besoins à deux composantes : la pré-évaluation des besoins qui se fait à l'aide de la technique du groupe nominal et l'évaluation proprement dite qui s'effectue au moyen de la méthode Delphi. Vingt-deux répondants représentant les points de vue de la société (2 ergothérapeutes et 5 éducateurs), des étudiants (11), et des physiothérapeutes (4) ont participé à l'étude Delphi alors que 3 éducateurs et 3 physiothérapeutes ont participé préalablement à l'exercice TGN. Les résultats de la recherche indiquent qu'il existe effectivement des compétences que devrait maîtriser le futur bachelier et il est recommandé que le programme de physiothérapie de l'Université d'Ottawa intègre à l'intérieur d'un cours les objectifs d'apprentissage en recherche qualitative.

Type de document :


RR-47

907316

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

RAPPORT DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ A

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC A HULL

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU PROGRAMME DE MAITRISE EN ÉDUCATION

(M.Ed.)

par

MICHEL R. VAILLANCOURT

# ÉVALUATION DES BESOINS D'APPRENTISSAGE EN RECHERCHE QUALITATIVE DES BACHELIERS ES SCIENCES SPÉCIALISÉS EN PHYSIOTHÉRAPIE DE L'UNIVERSITÉ D'OTTAWA

AOUT 1988

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier M. Julio C. Inostroza pour m'avoir guidé tout au long de ce programme d'études. Je désire également remercier Mme Lorraine Savoie-Zajc pour m'avoir introduit à la recherche qualitative de même que Messieurs George Goulet et André Dolbec pour m'avoir fait découvrir la recherche-action.

# TABLE DES MATIERES

Page

REMERCIEMENTS.....ii
TABLE DES MATIERES .....iii
LISTE DES TABLEAUX.....v
RÉSUMÉ.....vi
INTRODUCTION.....1

Chapitre 1. PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE .....5

1.1 Contexte pratique de la recherche .....5
1.2 Contexte théorique de la recherche .....8

Chapitre 2. PROBLEME, OBJECTIF, HYPOTHESES ET LIMITES DE LA RECHERCHE .....18

2.1 Problème de recherche .....18
2.2 Objectif de la recherche .....19
2.3 Hypothèses de recherche .....19
2.4 Limites de la recherche .....20

Chapitre 3. STRATÉGIE DE RECHERCHE .....24

3.1 Modèle d'évaluation de besoins .....24
3.2 Sujets participant à la recherche .....31
3.3 Techniques et instruments de recherche .....37

3.3.1 Technique du groupe nominal (T.G.N.).....37
3.3.2 Technique d'analyse documentaire .....40
3.3.3 Méthode Delphi .....41

3.4 Cadre opérationnel de la recherche .....43

Chapitre 4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS .....56

4.1 Résultats de l'exercice T.G.N.....56
4.2 Résultats de l'analyse documentaire .....61
4.3 Résultats de l'enquête Delphi .....66
4.3.1 Ronde Delphi #1 .....66
4.3.2 Ronde Delphi #2 .....73
4.3.3 Consensus .....80
4.3.4 Hypothèses de recherche .....83
4.3.4.1 Hypothèse (H1) concernant l'existence d'un écart entre les compétences actuelles et désirables en recherche qualitative des futurs bacheliers ès sciences spécialisés en physiothérapie de l'Université Ottawa.....83

4.3.4.2 Hypothèse ($H_2$) concernant la différence d'opinion exprimée par les différents groupes de répondants et reliée aux compétences en recherche qualitative jugées désirables et prioritaires.....86

Chapitre 5 DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....90

5.1 Interprétation des résultats.....91
5.2 Discussion concernant la méthode Delphi sa valeur scientifique et la validité des résultats obtenus.....95

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS.....112
BIBLIOGRAPHIE .....115
APPENDICES .....127

1. Lettre de convocation à l'exercice T.G.N.....127
2. Formulaires de consentement des participants à l'exercice T.G.N.....132
3. Lettre de demande de participation à titre d'expert au projet de recherche .....139
4. Formulaires de consentement des répondants à l'étude Delphi .....144
5a Liste préliminaire des 56 énoncés de compétence générés avant l'étape de discussion tels que numérotés selon l'ordre de présentation des énoncés par l'animateur au cours de l'exercice T.G.N.....163
5b Liste des énoncés modifiés, annulés fusionnés ou scindés lors de l'exercice T.G.N. .....169
6. Liste des 42 énoncés de compétence générés après discussion lors de l'exercice T.G.N.: résultats finaux .....171
7. Citations tirées de la recension des écrits à partir des banques ERIC et MEDLINE .....177
8. Questionnaire #1 soumis au pré-test et lettre d'accompagnement .....184
9. Synthèse des commentaires des 3 répondants et des actions correctrices entreprises.....205
10. Lettre accompagnant le questionnaire #1 .....209
11. Questionnaire #1 .....216
12. Lettre accompagnant le questionnaire #2 .....231
13. Questionnaire #2 .....235
14. Curriculum de physiothérapie de l'Université d'Ottawa: liste des cours et description des cours .....259

# LISTE DES TABLEAUX


| Tableau | | Page |
|---|---|---|
| 1. | Caractéristiques des sujets ayant participé à l'étude Delphi | 35 |
| 2. | Banque de compétences en recherche qualitative | 58 |
| 3. | Catégories de comptences en recherche qualitative | 62 |
| 4. | Situation désirée et mise en priorité des énoncés de compétence exprimées par l' ensemble des répondants - ronde 1 | 68 |
| 5. | Situation désirée et mise en priorité des catégories de compétence exprimées par l'ensemble des répondants - ronde 1 | 69 |
| 6. | Enoncés de compétence désirables et prioritaires selon le mode (en %) - ronde 1 | 71 |
| 7. | Enoncés de compétence jugés très désirables et très prioritaires - ronde 1 | 72 |
| 8. | Situation désirée et mise en priorité des énoncés de compétence exprimées par l'ensemble des répondants - ronde 2 | 75 |
| 9. | situation désirée et mise en priorié des catégories de compétence exprimées par l'ensemble des répondants - ronde 2 | 76 |
| 10. | Enoncés de compétence désirables et prioritaires selon le mode (en %) -ronde 2 | 78 |
| 11. | Enoncés de compétence très désirables et trés priotaires selon le mode (en %) - ronde 2 | 79 |
| 12. | Enoncés de compétence désirables et prioritaires des rondes 1 et 2: mode 2 - mode 1 | 82 |
| 13. | Catégories de compétence désirables et prioritaires des rondes 1 et 2: mode 2 - mode 1 | 83 |
| 14. | Classement des 12 énoncés de compétence par catégories d'appartenance | 85 |
| 15. | Besoins éducationnels en recherche qualitative d'aprés l'opinion du groupe Delphi | 89 |

## RESUME

L'objectif poursuivi par la recherche a été d'évaluer les besoins d'apprentissage en recherche qualitative des futurs bacheliers ès sciences spécialiés en physiothérapie de l'Université d'Ottawa. Le problème de l'absence de formation en recherche qualitative des futurès physiothérapeutes canadiens a été étudié et la problématique de la sous-représentation des apprentissages non-cliniques à l'intérieur des curricula de physiothérapie au Canada, mais également à l'Université d'Ottawa, a été présentée. Après la description des contextes pratique et théorique de la recherche, et suite à la spécification du problème, de l'objectif et des hypothèses de recherche, la stratégie prévoyait notamment l'élaboration d'un modèle d'évaluation de besoins et l'identification des groupes de sujets participant à l'étude au moyen du modèle d'éducation-apprentissage de Lapointe, l'explication des techniques du groupe nominal (T.G.N.) et de l'analyse documentaire, de la méthode Delphi et du questionnaire utilisé. Vingt-deux répondants représentant les points de vue de la société (2 ergothérapeutes et 5 éducateurs) , des individus (11 étudiants) et de la profession (4 physiothérapeutes) ont participé à l'étude Delphi alors que six personnes (3 éducateurs et 3 physiothérapeutes)ont participé à un exercice T.G.N. effectué auparavant. Les résultats de cette recherche indiquent qu'il existe effectivement des compétences que

devrait maîtriser le futur bachelier mais que l'opinion des trois catégories de répondants du groupe Delphi diffère partiellement à l'égard des compétences qui devraient être maîtrisées et qui devraient être prioritaires. L'étude Delphi s'est arrêtée après deux rondes, une fois qu'une forme de consensus parmi les membres du groupe Delphi a été atteinte. Il est recommandé au programme de physiothérapie de l'Université d'Ottawa d'intégrer à l'intérieur d'un cours les objectifs d'apprentissage correspondant aux énoncés de compétence identifiés comme étant très désirables et très prioritaires.

## INTRODUCTION

Ce projet de recherche est né initialement du besoin d'examiner la formation préparatoire à l'entrée dans la pratique en physiothérapie. Des éducateurs tels que Kaufman et English (1976), Shane et Weaver (1976), Adelson, Alkin et al. (1967) et Witkin (1984) ont suggéré qu'il est maintenant le temps de penser à traiter les questions éducationnelles de façon plus systématique de manière à mieux répondre au défi continuel du changement. Les éducateurs ne peuvent plus continuer à utiliser les schèmes traditionnels de développement "curriculaire" selon lesquels les ressources peuvent être rares là où les besoins sont les plus grands et les changements retardés là où ceux-ci sont les plus désirés (Adelson et al. 1967). Ils doivent de plus en plus baser leur planification de programme sur une évaluation précise des besoins (Nadeau, 1981:135). Ils doivent également prendre davantage en considération le futur (Kaufman, 1975; Sadowski, 1984:1). L'utilisation d'outils de prévision doit être incorporée aux processus de planification de programmes d'études et de prise de décision (Weaver, 1971). Sans une planification adéquate au niveau des programmes d'études, les orientations de l'éducation sont davantage laissées aux mains des intérêts locaux ou du moment, ce qui sert davantage à bloquer qu'à promouvoir le changement, de même qu'à l'orienter dans une direction plutôt indésirable (Enzer, Boucher, Lazer, 1971; Sadowski, 1984:2).

Les changements qui s'opèrent constamment en physiothérapie constituent un véritable défi pour l'éducateur soucieux de jouer son rôle de meneur et d'agent de changement auprés de sa profession. Parce qu'il est sans cesse concerné par la pertinence des normes de formation professionnelle et l'évaluation des programmes d'études de physiothérapie, il doit étudier périodiquement l'opportunité de satisfaire les besoins d'apprentissage émergeants qui accompagnent ces changements. Il doit également s'assurer que la formation que l'étudiant en physiothérapie reçoit aujourd'hui le prépare adéquatement à exercer son rôle de demain, celui de scientifique et de partenaire a part entière du système de santé (Peat, 1981). La façon la plus appropriée pour arriver à ces résultats consiste à effectuer une évaluation des besoins d'apprentissage (Nadeau, 1981:135). Cette évaluation permettra par la suite de formuler des objectifs d'apprentissage, puis de sélectionner et de mettre en application des moyens pour les atteindre. L'évaluation des besoins éducatifs constitue donc l'amorce de tout processus de changement planifié (Nadeau, 1988:175).

Cependant, bien qu'il soit nécessaire et utile d'évaluer les besoins, il ne s'avère pas indiqué de remettre en question l'ensemble de la formation actuellement dispensée en physiothérapie. En effet, il est reconnu que les apprentissages cliniques occupent une large part de la formation en physiothérapie et qu'ils sont proportionellement beaucoup mieux représentés dans les curricula de la physiothérapie que les

apprentissages non-cliniques. Compte tenu de la durée limitée de la formation , l'apprentissage de certaines fonctions habituellement exercées par les physiothérapeutes ne semble donc pas avoir été intégré dans le curriculum de physiothérapie. C'est notamment le cas pour les fonctions dites "non-cliniques". Les apprentissages reliés à chacune des différentes fonctions non-cliniques restent encore, en effet, relativement méconnus, sous-représentés et parfois même exclus de la formation.

Le projet de recherche entrepris s'inscrit dans le cadre de la problématique du manque de formation reliée aux fonctions non-cliniques suivantes: recherche-développement,éducation-counselling,gestion des services publics et privés en physiothérapie. Plus précisément, le projet visait à évaluer une partie des besoins de formation non-cliniques des futurs bacheliers ès sciences spécialisés en physiothérapie, soit les besoins d'apprentissage en recherche qualitative. L'absence de formation en recherche qualitative des bacheliers ès sciences spécialisés en physiothérapie de l'Université d'Ottawa a constitué le problème de recherche. La méthodologie employée pour atteindre l'objectif de cette recherche et contribuer à résoudre le problème posé comprenait l'emploi d'un modèle d'évaluation de besoins à deux composantes: la pré-évaluation des besoins et l'évaluation proprement dite des besoins. La phase de pré-évaluation a été réalisée en ayant essentiellement recours à la technique du groupe nominal (T.G.N.). L'évaluation proprement dite a été effectuée en utilisant la méthode Delphi.

Ce rapport de recherche présente, au chapitre 1, les contextes pratique et théorique de la recherche. Le problème, l'objectif, les hypothèses et les limites de la recherche sont présentés au second chapitre. La stratégie de recherche, présentée au chapitre 3 comprend l'identification du modèle d'évaluation de besoins des sujets participant à la recherche et une description des techniques et instruments de mesure. Le quatrième chapitre comprend la présentation et l'analyse des résultats obtenus suite à l'exercice T.G.N. et aux deux rondes Delphi. L'interprétation des résultats obtenus et une discussion sont présentées au chapitre 5. En dernier lieu, Certaines recommandations et conclusions sont présentées à la lumière des résultats obtenus.

# Chapitre 1

## PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

La problématique de recherche présentée dans ce rapport est structurée autour de deux volets: l'un de nature pratique, l'autre de caractère théorique. Le contexte pratique de la recherche décrit l'expérience de travail de l'auteur. Le questionnement soulevé est ensuite examiné à la lumière des éléments de réponse théoriques avancés dans les écrits. Un énoncé de la problématique de recherche est dégagé au terme de la description du contexte théorique de recherche.

### 1.1 Contexte pratique de la recherche

L'essentiel des inquiétudes et des perceptions qui sont associées à la formation en physiothérapie et qui ont été générées au cours de l'expérience de travail de l'auteur est présenté dans cette partie.

A titre de directeur du nouveau programme bilingue de formation professionnelle en physiothérapie à l'École de médecine de la Faculté des sciences de la santé de l'Université d'Ottawa depuis juillet 1985, l'auteur avait pour tâche de planifier un curriculum de baccalauréat ès sciences spécialisés en physiothérapie et de l'implanter à partir de septembre 1986. La plus grande difficulté rencontrée a été celle d'intégrer l'ensemble des apprentissages préparant les étudiants à exercer

l'ensemble des fonctions dévolues au physiothérapeute en respectant la limite de crédits imposée à un programme de baccalauréat (i.e. 160 crédits dans le cas de l'Université d'Ottawa). Les apprentissages dits "cliniques" ayant accaparé une proportion importante des crédits permis, la formation "non-clinique" dispensée peut être considérée comme étant incomplète et insuffisante au niveau des fonctions relatives à l'éducation - counselling, à la recherche (recherche qualitative et recherche-action) et à la gestion des services de physiothérapie dans le secteur privé. La forte concentration du curriculum actuel a donc entrainé l'exclusion naturelle des objectifs de formation reliés à ces fonctions non-cliniques afin de respecter le nombre maximum de crédits permis pour ce programme d'études.

Il semblait alors que la seule solution à ce double problème de congestion du curriculum et de lacunes dans la formation non-clinique consistait à rehausser la formation, tel que le recommande l'"American Physical Therapy Association" (APTA 1985), du niveau baccalauréat au niveau post-baccalauréat. Cette solution offrait la possibilité de dispenser l'ensemble de la formation requise à l'intérieur d'un curriculum plus long, plus complet et mieux adapté à l'évolution actuelle de l'état de l'art et de la science en physiothérapie. Toutefois le contexte de la formation universitaire canadienne étant susceptible de différer de celui de la formation américaine,il s'est avéré indiqué de vérifier la justesse d'une telle décision en procédant à une

évaluation préparatoire des besoins éducationnels de nature non-clinique. Une telle évaluation s'imposait compte tenu que 1) aucune des écoles canadiennes de physiothe.apie n'avait implanté jusqu'à ce jour un cursus de niveau post-baccalauréat et 2) qu'aucun des apprentissages reliés aux fonctions d'éducation-counselling, de recherche (recherche qualitative et recherche-action) et de gestion des services de physiothérapie (dans le secteur privé) n'avait été intégré à l'intérieur de la formation de base du physiothérapeute, inclusion faite de la formation minimale recommandée par l'Association Canadienne de physiothérapie (ACP) (ACP, 1985). Enfin, l'intention avouée de l'auteur étant de promouvoir le changement et de l'orienter dans une direction favorable au développement de la discipline et de la profession, l'identification de " ce que devrait être" appris par rapport aux fonctions non-cliniques paraissait être un élément essentiel du processus de planification de programme et de prise de décision.

Le contexte pratique dans lequel se situe la problématique préoccupant l'auteur comprend donc deux aspects:

- la nécessité d'allonger la durée actuelle du programme d'études de physiothérapie à l'Université d'Ottawa de façon à dispenser l'ensemble des apprentissages cliniques et non-cliniques requis pour l'entrée dans la pratique et éventuellement de relever le niveau de formation actuel au niveau post-baccalauréat.

- la nécessité d'évaluer les besoins de formation non-clinique en ce qui concerne la recherche, soit essentiellement la recherche qualitative et la recherche-action, l'éducation, le "counselling" et enfin la gestion des services dans le secteur privé.

Comme il a été mentionné, cette carence au niveau de l'apprentissage des fonctions non-cliniques en physiothérapie n'est pas seulement présente à l'Université d'Ottawa mais également ailleurs au Canada et même aux États-Unis. Certains auteurs (Vaillancourt, 1987; A.P.T.A., 1985; Brown, 1986; Luna-Massey, 1982; Grant, 1978; Aston-McCrimmon, 1983; Moore, 1978; Hébert, 1986; Thomas-Edding, 1985; Glendinning, 1987), préoccupés par la question des apprentissages non-cliniques dans le secteur de la santé ont examiné les besoins de formation à cet égard. Quelques-uns de ceux-ci ont apporté des éléments de réponse au questionnement soulevé dans cette recherche en ce qui concerne la formation non-clinique en physiothérapie. Ces éléments de réponse sont examinés dans l'analyse des écrits présentée à la section suivante et qui constitue le cadre théorique de la recherche.

## 1.2 Contexte théorique de la recherche

Toute formation doit comprendre une gamme d'apprentissages représentative des fonctions assumées par le professionnel (Bucher et al. 1961; Johnson, 1974; Guilbert, 1981; Vaillancourt, 1986). Le service, l'éducation et la recherche constituent les trois

- la nécessité d'évaluer les besoins de formation non-clinique en ce qui concerne la recherche, soit essentiellement la recherche qualitative et la recherche-action, l'éducation, le "counselling" et enfin la gestion des services dans le secteur privé.

Comme il a été mentionné, cette carence au niveau de l'apprentissage des fonctions non-cliniques en physiothérapie n'est pas seulement présente à l'Université d'Ottawa mais également ailleurs au Canada et même aux États-Unis. Certains auteurs (Vaillancourt, 1987; A.P.T.A., 1985; Brown, 1986; Luna-Massey, 1982; Grant, 1978; Aston-McCrimmon, 1983; Moore, 1978; Hébert, 1986; Thomas-Edding, 1985; Glendinning, 1987), préoccupés par la question des apprentissages non-cliniques dans le secteur de la santé ont examiné les besoins de formation à cet égard. Quelques-uns de ceux-ci ont apporté des éléments de réponse au questionnement soulevé dans cette recherche en ce qui concerne la formation non-clinique en physiothérapie. Ces éléments de réponse sont examinés dans l'analyse des écrits présentée à la section suivante et qui constitue le cadre théorique de la recherche.

## 1.2 Contexte théorique de la recherche

Toute formation doit comprendre une gamme d'apprentissages représentative des fonctions assumées par le professionnel (Bucher et al. 1961; Johnson, 1974; Guilbert, 1981; Vaillancourt, 1986). Le service, l'éducation et la recherche constituent les trois

fondements de toute profession (Peat, 1981). Le quatrième pilier de cette fondation est la gestion puisqu'elle est nécessaire à la plupart des professions qui désirent se donner les moyens de s'auto-administrer et de s'auto-déterminer. Ces quatre fondements constituent les fonctions clinique et non-clinique reconnues en physiothérapie. La fonction clinique de production de services représente actuellement la composante majeure de la formation préparatoire à l'entrée dans la pratique (APTA, 1985:3). Les fonctions non-cliniques sont: l'éducation-counselling, la recherche-développement, la gestion des services de physiothérapie (Vaillancourt, 1986). L'apprentissage de ces fonctions non-cliniques représente une faible partie du curriculum de physiothérapie; elles restent cependant tout aussi importantes pour le développement et la croissance de la discipline que la fonction clinique de production de services. L'apprentissage des compétences relatives à la recherche et à la gestion (Brown, 1986), à l'éducation (Luna-Massey, 1982) et au counselling (Grant, 1978) ne doit pas être évacué ou écarté de la formation préparatoire à l'entrée dans la pratique. Pourtant, l'apprentissage de celles-ci reste souvent négligé en raison des contraintes imposées traditionnellement par la durée de la formation et le nombre limité de crédits universitaires autorisés pour un programme de formation de ce genre.

Les curricula de physiothérapie ont connu une évolution qui s'apparente à celle concernant l'éducation médicale (Hammond, 1971:18). De fait, une large part des cours traditionnellement

offerts en physiothérapie concernent les sciences bio-médicales (Aston-McCrimmon, 1983). Or, les progrès de la science et de la médecine ont engendré une expansion des connaissances au cours des trois dernières décennies et conséquemment l'émergence de nouvelles demandes de formation. Ces demandes concernent: 1) l'introduction de nouveaux sujets (e.g.: les lésions des tissus mous, l'acupuncture, la myométrie, l'électrologie, la bioénergie...) dans les curricula et 2) l'extension d'anciens sujets (e.g.: l'électrothérapie, l'électrodiagnostic, l'électroanalgésie, l'électrokinésie, l'évaluation des problèmes de mouvement d'origine neuro-musculo-squelettique, cardio-vasculaire et respiratoire, la radiologie, la pharmacologie...). Une des conséquences de cette expansion du savoir est que les curricula de médecine, comme ceux de physiothérapie, sont devenus si congestionés que leur valeur éducative est devenue sujette à questionnement (Cosh, 1971:115).

Parallèlement aux progrès enregistrés en science et en médecine, la physiothérapie connait actuellement une évolution conceptuelle qui n'est pas sans engendrer de nouveaux besoins éducatifs. En effet, cette évolution peut se résumer comme étant un processus progressif de distanciation du modèle traditionnel de réadaptation bio-médicale centré sur la prévention tertiaire (i.e. le traitment de problèmes d'ordre bio-médicale en milieu hospitalier) et de rapprochement vers un modèle de pratique plus global comprenant la promotion et la prévention primaire et secondaire des problèmes de mouvement, l'intervention en santé

communautaire, en santé mentale, et en santé au travail, l'éducation des clients et des autres professionnels, le "counselling", la recherche et l'autonomie professionnelle. Les changements décrits se caractérisent donc par l'abandon d'une pratique dite "hospitalo-centrique" (Dickey, 1980), par l'adoption de nouveaux modèles de pratique (A.P.T.A, 1985:2) et par l'élargissement de la gamme de compétences requises pour exercer la profession (Vaillancourt, 1986).

Les progrès en science et en médecine et l'évolution conceptuelle de la physiothérapie ont nécessairement des conséquences énormes sur la formation universitaire, notamment celle d'avoir produit une gamme élargie de besoins éducatifs incluant des compétences nouvelles différentes de celles habituellement couvertes dans les curricula de physiothérapie. Cette dilatation de la gamme de compétences requises à l'entrée dans la pratique a cependant rendu impossible la prestation de l'ensemble des apprentissages correspondant à ces nouveaux besoins de formation (A.P.T.A., 1985:6; Moore, 1978:250). Ce double phénomène de "surcharge curriculaire" et d'incapacité à incorporer l'ensemble des apprentissages requis en physiothérapie risque de fragmenter et de diluer le processus de formation et même de réduire la qualité du produit fini, i.e. le professionnel lui-même. Cette limitation forcée des apprentissages place la physiothérapie dans une situation de cul-de-sac face à laquelle la seule solution est de réviser la durée de la formation (APTA, 1985:6).

A ce jour, seuls les États-Unis ont révisé en profondeur leur système d'éducation. De nombreux programmes d'études de baccalauréat en physiothérapie ont été allongés et transformés en programmes de maîtrise professionnelle. Sur recommandation de l'"American Physical Therapy Association", tous les programmes de physiothérapie devraient, en 1991, offrir une formation au niveau post-baccalauréat (APTA, 1985). Un tel changement dans la durée de la formation est donc susceptible d'entraîner une amélioration de la formation non-clinique traditionnellement dispensée.

Afin d'examiner cette éventualité, une étude comparative des systèmes canadien et américain quant à leur capacité de répondre aux besoins d'apprentissage non-clinique en physiothérapie a été réalisée par Vaillancourt, (1987). L'étude consistait à comparer douze curricula de baccalauréat canadiens à dix curricula américains de maîtrise professionnelle. L'unité de mesure retenue a été le nombre d'heures d'enseignement théorique et/ou pratique consacré à l'apprentissage des fonctions non-cliniques. Les résultats de cette étude ont démontré que les curricula canadiens offraient moins d'heures de formation en éducation, en gestion et en recherche quantitative. En contrepartie, aucun des curricula évalués ne dispensait d'apprentissage en recherche qualitative, en recherche-action, en counselling et en gestion de cabinets privés. Ces résultats permettaient de conclure que certains besoins de formation non-clinique sont ignorés et que les besoins reconnus mais sous-estimés du côté canadien reflètent l'existence d'un besoin "relatif" par rapport à ce qui est offert aux futurs

physiothérapeutes américains. Face aux carences observées concernant les apprentissages non-cliniques, une recension des écrits a été faite dans le but d'identifier les situations idéale et existante et de documenter l'écart entre ces deux situations (Vaillancourt, 1987).

Au cours de cette recension des écrits, les deux choses suivantes ont pu être mises en évidence en ce qui a trait à la fonction "éducation-counselling" du physiothérapeute:
1) l'étudiant et le physiothérapeute ne reçoivent pas actuellement la formation requise le préparant à exercer les activités reliées à: l'enseignement universitaire (Onuoha, 1980; Thomas-Edding, 1985), l'enseignement clinique (Hébert, 1986), l'éducation du client (Anderson, 1978), l'éducation de la communauté (Hamburg, 1986), et le counselling (Grant, 1979);
2) il a été possible d'identifier ce qui devrait idéalement être appris au physiothérapeute pour assumer des activités d'enseignement universitaire (Thomas-Edding, 1986), d'éducation du client (Bille, 1981), d'éducation clinique (Hébert, 1986), d'éducation de la communauté (Hamburg, 1986) et de counselling (Cormier et Cormier, 1979).

En ce qui concerne maintenant la fonction de gestion des services de physiothérapie, il a pu être mis en évidence, au cours de cette recension des écrits que la formation en gestion offerte actuellement en physiothérapie est déficiente à plusieurs égards (Glendinning, 1987; Conine, 1970:861; Nowell, 1973:27; Zimmerman,

1968:225; Pisanu, 1983; Goldie, 1985; Calder, 1986). Cette déficience se situe surtout au niveau des apprentissages reliés aux aspects conceptuel et humain de la gestion. La formation et les activités du physiothérapeute dans ce domaine se concentrent presque exclusivement sur des aspects d'ordre technique (eg: allocation des ressources et des services), ce qui correspond seulement à une partie de la formation requise (Glendinning, 1987). Il en résulte que le rôle d'allocateur de ressources et de services et les activités d'organisation et de direction sont privilégiées au détriment d'activités-clés telles que la planification et le contrôle et des rôles de nature informationnelle, interpersonnelle et décisionnelle (Glendinning, 1985, 1987). Par ailleurs, la recension des écrits a permis également d'identifier ce qui devrait idéalement être appris pour la pratique de la gestion dans le secteur public (Giguère, 1986). Par contre, aucun écrit n'a permis d'identifier les compétences et les apprentissages requis dans le domaine de la gestion dans le secteur privé des cabinets de physiothérapie.

Quant à la fonction "recherche et développement", l'ensemble des efforts se concentre actuellement sur la recherche quantitative appliquée à la clinique (Erviti et al., 1974; Cesaroli et al., 1977; ACP, 1982, 1985; Currier, 1977). Selon certains auteurs, une partie des apprentissages et des efforts de recherche devrait porter sur les fonctions non-cliniques telles que la gestion (Glendinning, 1987) et l'éducation (Yarbrough, 1980). Selon Scully et al. (1983), Banatis (1975), Pinkston

(1978), et Yarbrough (1980), des méthodologies propres à la recherche qualitative et à la recherche-action devraient être employées. A ce propos, il a été impossible d'identifier ce qui devrait idéalement être appris en recherche qualitative et en recherche-action étant donné qu'aucun écrit ne porte sur les compétences requises ou appliquées dans ces domaines.

Que peut-on conclure de la recension des écrits effectuée et de l'édude comparée des curricula canadien et américains présentée précédemment? Premièrement, il a été possible d'identifier ce qui devrait être appris en "éducation-counselling" et en gestion des services publics de physiothérapie, suite à l'analyse des écrits recensés. Deuxièmement, il semble se dégager un consensus à l'effet qu'aucun apprentissage en recherche qualitative, en recherche-action et en gestion des services privés de physiothérapie ne semble être documenté dans les écrits ou ne semble offert dans les curricula étudiés. Troisièmement, les résultats présentés dans l'étude comparée permettent de suggérer que la durée restreinte de la formation canadienne limite les apprentissages reliés à l'éducation (client, communauté, clinique, universitaire), la gestion des services publics de physiothérapie et la recherche quantitative.

Sur la base de ces informations, il est possible d'inférer qu'au Canada la formation préparatoire à l'entrée dans la pratique serait incomplète en ce sens qu'elle ne permet pas de préparer l'étudiant à exercer l'ensemble des fonctions non-cliniques

reconnues en physiothérapie. Une telle incapacité à intégrer de nouveaux apprentissages et donc un nombre additionnel de crédits au sein des curricula avait été documentée par Hammond (1971:18), Moore (1978:250), Cosh (1971), A.P.T.A. (1985:6) et Brown (1986). Cette incapacité, générée par un nombre de crédits insuffisant, risque de désavantager académiquement et professionnellement les futurs physiothérapeutes et la physiothérapie elle-même (Vaillancourt, 1988).

Afin d'éviter de courir ce risque, il semble donc urgent de procéder à une évaluation des besoins d'apprentissage dans les zones les plus prioritaires i.e. celles qui ont été systématiquement exclues de la formation à savoir celles reliées à la recherche qualitative, à la recherche-action et à la gestion des services privés de physiothérapie. Puisque les écrits restent muets à ce sujet, il serait indiqué d'interroger les gens concernés par la formation en physiothérapie (physiothérapeutes, étudiants en physiothérapie, ergothérapeutes et éducateurs) et de leur demander quelles sont les compétences qui devraient être maîtrisées en recherche qualitative, en recherche-action et en gestion des services privés de physiothérapie. Cependant, pour des raisons d'ordre pratique (v.g.: temps disponible, ampleur de la tâche ..) il s'est avéré nécessaire de se limiter à l'étude d'une de ces zone potentielles de besoins et à un cadre spécifique,celui du programme de physiothérapie à l'Université d'Ottawa.

Le contexte du curriculum de physiothérapie de l'Université d'Ottawa est particulièrement intéressant puisque l'analyse de la situation actuelle dans ce cas-ci s'avérerait grandement simplifiée par le fait qu'il n'existe actuellement pas d'aprentissage dispensé aux étudiants en ce qui concerne l'une ou l'autre des trois zones pré-identifiées de besoins. En d'autres termes, une évaluation des besoins de formation en recherche qualitative des futurs bacheliers en physiothérapie de l'Université d'Ottawa permettrait, par exemple, de confirmer ou d'infirmer l'existence d'un écart et donc d'un besoin d'apprentissage, simplement en analysant la situation désirée par rapport à la formation en recherche qualitative des étudiants. Cependant il serait insuffisant de vérifier seulement l'existence d'un tel écart. Il faudrait également apprécier cet écart sur les plans qualitatif et quantitatif, voir si l'acuité du besoin varie avec le(s) groupe(s) de répondants consulté(s) et, chercher à expliquer cet écart en tentant d'en comprendre les causes ou les raisons, de même que les conséquences et les impacts, sur la formation en physiothérapie. Ces informations sont essentielles si l'on veut caractériser le(s) besoin(s) à la lumière d'une pluralité de points de vue et d'y répondre de façon la plus adéquate possible.

## Chapitre 2.

## PROBLEME, OBJECTIF, HYPOTHESES ET LIMITES DE LA RECHERCHE

### 2.1. Problème de recherche

Considérant la problématique de recherche décrite antérieurement, considérant les contraintes inhérentes à ce projet de recherche et considérant l'urgence qui entoure le développement de la recherche pour la croissance de la discipline, le problème de recherche étudié dans le cadre de ce projet est circonscrit à l'absence de formation en recherche qualitative des futurs bacheliers ès sciences spécialisés en physiothérapie de l'Université d'Ottawa.

Ce problème de recherche a été retenu pour plusieurs raisons. Il apparait bien défini et semble un problème prioritaire. Le développement d'un corpus de connaissances propres à la physiothérapie constitue une priorité tout en étant le but le plus important de la profession (ACP, 1981; Holliday, 1981; Vaillancourt, 1984). La recherche constitue un moyen privilégié pour développer ce corpus de connaissances (Currier, 1984). Une stratégie de choix pour générer de nouvelles théories et de nouveaux savoirs et faire avancer en tant que telle une discipline est d'utiliser la recherche qualitative (Lincoln et Guba, 1985). Le rehaussement de la formation générale en recherche dispensée en physiothérapie est une condition à la consolidation du rôle de scientifique qu'est appelé à jouer la physiothérapie de demain (Peat, 1981).

## 2.2. Objectif de la recherche

L'objectif à court terme poursuivi par ce projet de recherche est d'évaluer les besoins d'apprentissage en recherche qualitative des futurs bacheliers ès sciences spécialisés en physiothérapie à l'Université d'Ottawa. Cet objectif s'inscrit dans une démarche à plus long terme, celle d'identifier l'ensemble des objectifs d'apprentissage reliés aux fonctions non-cliniques en physiothérapie.

## 2.3 Hypothèses de recherche

Le cadre théorique qui a été présenté à la section précédente suggère qu'il existe un écart entre la situation actuelle et la situation désirable quant à l'apprentissage des compétences de recherche qualitative chez les futurs physiothérapeutes. De plus, il est attendu, étant donné que les physiothérapeutes actuels ont surtout reçu une formation en recherche quantitative, que l'opinion de ceux-ci différera de celle avancée par d'autres catégories de personnes intéressées à l'éducation en physiothérapie et qui sont susceptibles d'avoir reçu une formation plus approfondie en recherche qualitative. Le projet de recherche va donc au delà de la simple évaluation et se propose de vérifier l'existence présumée de besoin(s) d'apprentissage en recherche qualitative, conformément à l'objectif de recherche pré-citée.

Plus précisément, il s'agit de vérifier les hypothèses suivantes:

$H_1$: Il existe un écart entre les compétences actuelles et les compétences désirables en recherche qualitative des futurs bacheliers ès sciences spécialisés en physiothérapie de l'Université d'Ottawa.

$H_2$: Les besoins de formation en recherche qualitative des futurs bacheliers ès sciences spécialisés en physiothérapie de l'Université d'Ottawa jugés prioritaires diffèrent selon l'opinion exprimée par les différents groupes d'experts consultés dans l'étude Delphi.

## 2.4 Limites de la recherche

Toute recherche comprend des limites qu'il convient d'expliciter. Dans le cas de celle-ci, cinq limites peuvent être identifiées:

- Primo, la présomption à l'effet que les étudiants en physiothérapie à l'Université d'Ottawa ne possèdent pas actuellement de compétences en recherche qualitative constitue le fondement de cette recherche. Cette présomption pourrait s'avérer discutable si l'on considère que l'entrevue et l'observation, deux techniques utilisées en recherche qualitative, sont employées par les étudiants au cours de leurs stages pratiques. Toutefois, compte tenu que ces techniques n'ont pas été employées dans un contexte de recherche et n'ont pas fait l'objet d'un enseignement

formel, la présomption semble suffisamment fondée pour tenter de la vérifier à travers l'hypothèse #1.

- Secondo, la liste de compétences produite au terme de l'exercice T.G.N. est considérée comme étant représentative des compétences désirables en recherche qualitative. Elle n'est cependant pas exhaustive et ne prétend pas renfermer tous les énoncés de compétences possibles. Le nombre limité de participants à cet exercice n'étant que de six, (3 physiothérapeutes et 3 éducateurs) il est fort probable que le nombre réduit de points de vue différents et la qualité de l'expertise présente aient limité en quelque sorte l'extrant produit par la T.G.N.

- Tertio, le caractère restrictif des règles de décision utilisées pour déterminer ce qui est désirable et prioritaire (utilisation des cotes 5 ou 6 sur les échelles de désirabilité et de mise en priorité) pourrait avoir eu pour effet de sous-estimer le nombre de compétences jugées désirables et prioritaires. L'auteur a cependant jugé qu'il était préférable d'avoir emprunté une approche conservatrice plutôt que de tenter de sur-estimer ce nombre en incluant les cotes 4, 5 et 6. La situation inverse se présente en ce qui concerne la norme du "50% et plus" permettant de déterminer s'il y a eu ou non un consensus parmi les panelistes du groupe Delphi. Toute autre décision de fixer le seuil à soit 55% ou 60% ou davantage aurait pu également être défendue.

- Quatro, l' opinion exprimée par les trois sous-groupes (société, individus, profession) de participants à l'étude Delphi a pu être biaisée par le nombre inégal de participants appartenant à chacun de ces sous-groupes. La répartition par catégorie de participants est, en effet, inégale. Il a été impossible de recueillir les noms de plus de quatre physiothérapeutes (sous-groupe "profession") de deux ergothérapeutes et de cinq éducateurs (sous-groupe "société"). En conséquence un total de onze étudiants (sous-groupe "individus") sélectionnés au hazard parmi le groupe de 42 volontaires pour cette étude a donc été retenu. Cette situation a pu représenter une source de biais potentiel en favorisant l'opinion du groupe majoritaire (i.e. les étudiants et en défavorisant l'opinion des deux autres groupes de répondants.

- Quinto, le libellé de la question nominale et de la question Delphi et la représentativité limitée des membres ayant participé à l'exercice T.G.N. et à l'étude Delphi ne permettent pas de prétendre que les résultats produits sont généralisables à d'autres écoles universitaires canadiennes de physiothérapie. Le cadre limité de cette étude ne permettait pas de recenser l'opinion des divers représentants des différentes catégories de répondants à travers l'ensemble du Canada. Seuls les représentants en physiothérapie et en ergothérapie des universités du Québec et de l'Ontario ont été invités à participer à cette étude.

En dernier lieu, certaines limites inhérentes à l'utilisation des techniques et méthodes choisies peuvent être spécifiées. En regard de la Technique du Groupe Nominal (T.G.N.) certains inconvénients sont à noter: 1) la rigueur et l'inflexibilité de la technique rendent difficiles les ajustements ou les changements en cours de route. 2) elle exige une certaine rigueur et une certaine tolérance à la frustration de la part des participants, ce qui demande un certain temps 3) le temps de validation de la question nominale peut être long 4) la technique ne favorise pas une réflexion poussée sur un sujet donné (Nadeau, 1988:354). La question du choix des "experts" est cependant la plus critique, que ce soit dans la T.G.N. ou dans l'enquête Delphi. La définition même du concept d'expert est en soi arbitraire et potentiellement discutable. Par exemple, si la personne n'est pas suffisamment impliquée dans la situation qui nous intéresse, la pertinence des opinions émises sera remise en doute et du même coup, la valeur scientifique et la crédibilité de l'ensemble des résultats.

# Chapitre 3.

# STRATÉGIE DE RECHERCHE

La stratégie de recherche utilisée pour la réalisation de ce projet s'articule autour des éléments suivants: un modèle d'évaluation de besoins, les sujets participant à la recherche, la méthode d'identification des besoins, les instruments de cueillette de données et la démarche générale suivie.

## 3.1 Modèle d'évaluation de besoins

Les écrits présentent une pléthore de définitions pour désigner le concept de besoin. Dépendamment de l'école de pensée dans laquelle l'on se situe (e.g. psychologie, sociologie, santé, éducation...) le concept se voit investi d'une connotation particulière: de base ou fondamentaux, ressentis, exprimés, latents, manifestes, internes, externes, primaires, secondaires, diffus, individuels, collectifs, objectifs, subjectifs, normatifs, vrais, comparatifs, symptômatiques, prescriptifs, prescrit, imputés, motivationnels, réels, perçus, relatifs, intégratifs, universels, démocratiques, innés, acquis, diagnostiques, analytiques, éducatifs, etc.... Les nombreuses acceptions du concept de besoin ne véhiculent pas une seule et même signification.

En éducation, les besoins sont indissociables des valeurs véhiculées dans le milieu où se déroule le processus d'éducation-apprentissage. En ce sens, ils sont appris ou à

apprendre. Une recension des écrits a été effectuée afin d'identifier la notion de besoins et les différents modèles existants d'évaluation de besoins (Vaillancourt, 1987-1). Dans le contexte de cette étude, il a été mis en évidence que pour être utile à des fins d'identification, le concept de besoin doit être défini de façon opérationnelle. Les résultats de l'analyse des écrits recensés ont montré qu'il n'existe pas une seule et bonne définition du concept de besoin. Toutefois, dans le contexte de l'évaluation de besoins, la définition opérationnelle la plus repandue est celle qui considère le besoin comme un écart. En effet, le concept de besoin signifie qu'il existe un écart entre "ce qui est" (situation actuelle) et "ce qui devrait être" (situation désirée) (Atwood et Ellis, 1971; Bradshaw, 1974; Beatty, 1981; Anderson et Ball, 1978; Hébert, 1986; Houston et al., 1978; Monette, 1977; Kaufman, 1972:5; Kaufman et English, 1979; Lapointe, 1982-1;16, 1982-2:4; Guba et Lincoln, 1982; Roth, 1978; Witkin, 1977, 1984). C'est cette définition qui sera utilisée à l'intérieur de cette recherche.

Plusieurs définitions ont également été proposées afin de caractériser le concept d'évaluation de besoins. Ces différentes définitions ont été intégrées dans plusieurs modèles d'évaluation de besoins. Parmi les modèles répertoriés dans la recension des écrits de l'auteur (Vaillancourt, 1987-1) figurent ceux de: Borich (1980), Cohen (1981), Fidler et Longhran (1980), Hébert (1986), Frisbie (1981), Kenworthy (1980), Kaufman (1983), Kamehameha (1983), Misanchuk (1982), Neuber (1980), Rossi (1979), Tucker

(1974), Witkin (1984), Schwier (1982). Les différents modèles d'évaluation de besoins coexistant actuellement ont cependant un niveau d'acceptation et d'utilisation fort varié. Il semble de plus y avoir une relation inversement proportionnelle entre d'une part la nouveauté et l'élégance des modèles et leur niveau d'acceptation et d'utilisation (Nadeau, 1988:182).

Aucun des modèles existants n'a été accepté sur une base universelle (Witkin, 1984). Il ne semble pas y avoir d'évidence à l'effet qu'un modèle est supérieur aux autres (Vaillancourt, 1987-1). Ceci peut être expliqué par le fait que les modèles d'évaluation de besoins n'ont pas été conçus pour être d'application générale mais circonstanciée (Watanabe-Barbulesco, 1988:73-75). En effet, ils ont plutôt été conçus pour répondre à des spécifications précises découlant de contraintes d'application, eus égards à des contextes particuliers d'évaluation, ce qui par le fait même limite le "transfert" des modèles et leur généralisation (Watanabe-Barbulesco, 1978:73-75). Bien plus, chaque modèle se différencie des autres en raison de la conception précise que possède l'évaluateur du système à évaluer, et de la représentation que ce dernier se fait du type de besoin à évaluer, du contexte d'évaluation, des méthodes à employer, des objectifs poursuivis et des sources d'information privilégiées (Watanabe-Barbulesco, 1978:73-75). C'est dans cette perspective où chaque modèle véhicule une façon particulière d'évaluer les besoins à l'étude et d'appréhender la réalité que l'on peut assumer qu'aucun des modèles précités n'est directement applicable

à l'actuelle recherche. Il n'y a pas une bonne et unique façon de procéder à une évaluation de besoins, chaque situation étant différente d'une autre et un ensemble de procédures et de règles exclusives ne pouvant rarement s'appliquer précisément à tous les contextes d'évaluation et de recherche (Kaufman et English, 1979).

Cette précision ayant été faite, qu'entendons nous par une évaluation de besoins et comment procéder à une telle évaluation dans le cadre de cette recherche? Sans faire une présentation exhaustive des différentes définitions déjà recensées (Vaillancourt, 1987-1), il reste que l'évaluation de besoins est une procédure utilisée pour déterminer des priorités et prendre des décisions par rapport à un programme et à l'allocation des ressources (Witkin, 1984). Plus précisément, il est généralement admis de définir l'évaluation de besoins comme étant un processus d'identification des situations actuelle et désirable, de mesure des écarts et de mise en priorité des besoins identifiés, l'extrant de ce processus étant une liste de besoins priorisés qui servira éventuellement à son tour d'intrant au processus de planification de programme (Kaufman et English, 1976:20; Kaufman, 1972:5; Lapointe, 1982-1, 1982-2; Hébert, 1986; Witkin, 1977:5, 1975). Cette définition a, en effet, le mérite de se référer à une procédure fonctionnelle d'évaluation de besoins. Cette procédure laisse à l'évaluateur suffisamment de latitude pour incorporer dans sa démarche certains points communs avec d'autres procédures d'évaluation de besoins utilisés dans d'autres situations mais le choix des techniques et des méthodes reste basé

sur les caractéristiques uniques de la situation étudiée (Nadeau, 1988:182).

Il a été établi que, étant donné que chaque modèle d'évaluation de besoins véhicule une façon particulière de voir le monde et d'appréhender les besoins à l'étude, une démarche particulière d'évaluation des besoins devrait être déterminée afin de procéder à l'évaluation des besoins d'apprentissage en recherche qualitative des futurs bacheliers ès sciences spécialisés en physiothérapie à l'Université d'Ottawa. Dans la détermination de cette démarche, trois éléments importants doivent être intégrés. Il s'agit des points suivants:

1- la démarche d'évaluation de besoins utilisée doit découler de la définition générale pré-citée du concept d'évaluation de besoins: elle suppose la détermination de deux pôles, le statut actuel de l'étudiant et le statut désiré de l'étudiant, et la spécification de la distance ou de l'écart existant entre ces deux pôles. Étant donné qu'il est postulé qu'aucun apprentissage en recherche qualitative n'est réalisé de la part des futurs physiothérapeutes formés à l'Université d'Ottawa, l'écart sera déterminé en mesurant la situation desirée.

2- Le choix des outils, des techniques et des procédés doit être fondé sur les caractéristiques uniques de la situation à l'étude. Le processus de la cueillette des

données préférentielles (i.e. la collecte des informations quant au statut désiré des étudiants de physiothérapie à l'Université d'Ottawa) doit exploiter le savoir tacite ou non-homologué des experts (ergothérapeutes, physiothérapeutes, éducateurs-chercheurs) et non seulement des écrits.

3 - La validité des besoins identifiés est fonction de la qualité des données recueillies à l'égard du statut désiré. Cette qualité peut-être assurée en ayant accès à diverses sources d'information et à différents points de vue (Witkin, 1984). Lapointe (1982-1, 1982-2) a proposé une représentation du système d'éducation-apprentissage qui est particulièrement éclairante pour aider à déterminer quels sont les groupes sociaux qui doivent être représentés dans une étude d'évaluation de besoins. Le modèle de Lapointe a été utilisé dans cette étude pour déterminer les groupes de répondants. Le lecteur intéressé par ce modèle est prié de se référer aux citations pertinentes [illegible] en bibliographie.

[illegible] rche d'évaluation de besoins retenue aux fins de ce[illegible] rationnalisée en adoptant les définitions générales de [illegible] d'évaluation de besoins pré-cités et en respectant les po[illegible] de la situation à l'étude. Cette démarche se traduit par:

1 -la mesure de la situation désirée seulement afin de caractériser l'écart entre le statut actuel et le statut désiré de l'étudiant;

2 - l'utilisation de la technique du groupe nominal et de la méthode Delphi pour mesurer cet écart;

3 - l'identification de trois groupes sociaux participant à la mesure de la situation désirée: 1) des physiothérapeutes représentent le groupe "profession" 2) des ergothérapeutes et des éducateurs représentent le groupe "société" 3) des étudiants en physiothérapie de l'Université d'Ottawa représentent le groupe "individus". Ces trois catégories de groupes sociaux représentent l'environnement du programme de physiothérapie à l'Université d'Ottawa.

De plus, la démarche d'évaluation des besoins en recherche qualitative retenue comprend deux phases soient:

1) une pré-évaluation des besoins, i.e. l'identification des compétences (ou des variables) jugées désirables. Une banque de compétences constituera l'extrant de cette phase (voir section 3.4 partie C)

2) une évaluation des besoins, laquelle renferme les étapes suivantes:

   i) identification de la situation désirable et lecture directe de l'écart "actuel-désirable";

   ii) traitement et analyse de l'écart;

iii) identification des priorités de façon simultanée à l'étape i)

iv) interprétation des priorités de façon simultanée à l'étape iii)

La phase de pré-évaluation a été complétée grâce à l'utilisation de la T.G.N. La phase d'évaluation proprement dite des besoins a été effectuée à l'aide de la méthode Delphi. Les membres du groupe Delphi ont été invités à se prononcer sur l'identification de ce qui devrait être appris en recherche qualitative chez les étudiants en physiothérapie de l'Université d'Ottawa et sur la mise en priorité des besoins présentés sous forme d'énoncés de compétence. Ces énoncés ont été générés à l'aide de l'exercice T.G.N. cité précédemment.

La section suivante permettra d'exposer quels sont les représentants des différents groupes sociaux choisis pour participer à l'étude. Certaines précisions quant aux critères appliqués dans la sélection de ces répondants seront présentées afin de maximiser la validité des données générées par ces différentes catégories de participants pour l'évaluation des besoins.

## 3.2 Sujets participant à la recherche

Conformément au modèle d'évaluation de besoins retenu, les personnes concernées par l'apprentissage des compétences en recherche qualitative, des étudiants en physiothérapie de

l'Université d'Ottawa ont été sollicitées pour participer au projet.

Au niveau de la pré-évaluation des besoins, les personnes suivantes ont été consultées: 1) certains membres du personnel enseignant du programme de physiothérapie de l'Université d'Ottawa; 2) certains membres du personnel enseignant du Département des sciences de l'éducation de l'U.Q.A.H. particulièrement versés en recherche qualitative. Ces personnes ont constitué le groupe nominal qui a servi à identifier un inventaire le plus exhaustif possible des compétences requises pour travailler en recherche qualitative. La sélection de ces personnes a été effectuée à partir de trois critères: provenance, compétence et intérêt. La taille du groupe nominal était de six individus.

L'évaluation proprement dite des besoins s'est effectuée grâce à la participation de trois groupes de répondants:

- groupe 1: des étudiants de 1ère et 2e année du programme de physiothérapie de l'Université d'Ottawa représentaient la catégorie "individus";
- groupe 2: des physiothérapeutes enseignant dans l'un ou l'autre des huit programmes universitaires de formation du Québec et de l'Ontario représentaient la catégorie "profession";
- groupe 3: des ergothérapeutes enseignant dans l'un ou l'autre des programmes universitaires de formation du Québec et de l'Ontario et des éducateurs enseignant au Département des

sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Hull (UQAH) ou de l'Université d'Ottawa ont représenté la catégorie "profession".

Les personnes faisant partie des groupes 2 et 3 devaient posséder une connaissance théorique et/ou pratique de ce qu'est la recherche qualitative. Les personnes représentant le groupe 1 avaient tous suivi un cours d'initiation et de sensibilisation à la recherche qualitative d'une durée d'environ une heure. Ces trois sous-groupes le répondants ont formé le groupe Delphi constitué spécialement pour évaluer les besoins éducationnels.

La taille au groupe Delphi était de vingt-deux (22) individus. Warfield (1982:55) mentionne que le nombre de participants peut, dans une étude Delphi, varier de 5 à 100. Il a été toutefois impossible d'obtenir la participation d'un nombre supérieur à 22 répondants, de même que d'obtenir un nombre de participants répartis également entre les trois sous-groupes precités. Au total, 11 étudiants ont représenté les individus, 4 physiothérapeutes ont représenté la profession et 2 ergothérapeutes et 5 éducateurs ont représenté la société. L'ensemble des membres de ce groupe Delphi a été considéré comme étant des partenaires à part égale dans l'évaluation de besoins et comme représentant une pluralité de points de vue (Witkin, 1984; English, 1977; Pennington, 1980; Watanabe-Barbulesco; 1988). L'étude Delphi s'est déroulée du 16 mai au 9 juillet 1988. Aucune attrition parmi les vingt-deux (22) membres du groupe

Delphi n'a été enregistrée au cours des deux rondes qu'a duré l'étude. Le tableau 1 fait une description de la population participant à l'étude Delphi. Un résumé de l'ensemble des caractéristiques des sujets ayant participé à l'étude Delphi y est présenté.

Les éducateurs avaient un statut de professeurs agrégés, les ergothérapeutes avaient le statut de professeur-adjoint et la moitié des physiothérapeutes avaient le rang de chargé de cours alors que l'autre moitié avaient le rang de professeur agrégé. La majorité des éducateurs possédait un doctorat (un seul possédait une maîtrise et était en voie d'obtenir son doctorat, alors que la moitié des physiothérapeutes (i.e.deux) et des ergothérapeutes (i.e.une) avaient un doctorat. Chez les étudiants, cinq des onze répondants possédaient un baccalauréat dans une autre discipline que la physiothérapie. La moitié des physiothérapeutes, toutes les ergothérapeutes, la majorité des éducateurs (i.e. 3 sur 5) et des étudiants (i.e. 9 sur 11) déclaraient avoir déjà reçu une formation quelconque en recherche qualitative. Un seul physiothérapeute, une seule ergothérapeute, tous les éducateurs et deux des onze étudiants déclaraient avoir produit et/ou publié un (des) travail (travaux) de recherche ou de création exploitant une (des) méthodes(s) ou une (des) technique(s) propre(s) à la recherche qualitative.

Ces résultats indiquant que le groupe Delphi est hétérogène

Tableau 1: Caractéristiques des sujets ayant participé à l'étude Delphi

| Caractéristiques | Population | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Physiothérapeutes | Ergothérapeutes | Educateurs | Etudiants | Total |
| Nombre Total | 4 | 2 | 5 | 11 | 22 |
| Statut: | | | | | |
| Etudiant | | | | 11 | 11 |
| Professeur agrégé | 2 | | 5 | | 7 |
| Professeur adjoint | | 2 | | | 2 |
| Chargé de cours | 2 | | | | 2 |
| Education Universitaire: | | | | | |
| Aucun grade | | | | 6 | 6 |
| Baccalauréat | 2 | | | 5 | 7 |
| Maîtrise | | 1 | 1 | | 2 |
| Doctorat | 2 | 1 | 4 | | 7 |
| Formation en recherche qualitative: | | | | | |
| Oui | 2 | 2 | 3 | 9 | 16 |
| Non | 2 | | 2 | 2 | 6 |
| Production/Publication d'études qualitatives: | | | | | |
| Oui | 1 | 1 | 5 | 2 | 9 |
| Non | 3 | 1 | | 9 | 13 |

en ce qui concerne la formation universitaire et la formation en recherche qualitative de ses membres. Il est particulièrement difficile d'apprécier la compétence en recherche qualitative des membres du groupe, que ce soit au niveau théorique ou pratique. A titre d'exemple, la lecture du contenu de la question 4 (ref: partie 1 du questionnaire Delphi #1) indique ce qui suit à l'égard du nombre d'heures de formation, du niveau de formation et du sujet ou du titre du cours ou de l'atelier relié à la recherche qualitative:

- 1 heure, Université d'Ottawa, introduction à la recherche qualitative (cours d')
- 45 heures, Université Queen's, statistiques (cours de)
- 30 heures, Université (non spécifié), recherche qualitative
- 26 heures, Université McGill, séminaire de recherche
- 3 heures, Université McGill, séminaire de recherche
- 4 heures, Association canadienne des patrouilleurs de ski, premiers soins et pathologie
- heures (nombre indéterminé) Université Laval, méthode d'entrevue (dans le cadre d'un cours de méthodologie de la recherche de niveau Maîtrise ès sciences).

La variété de ces réponses est notoire. Il a été impossible de calculer la moyenne du nombre d'heures de formation en raison de l'absence de réponse de la part de certains répondants. Il en a été de même pour caractériser la nature (niveau de formation, sujet/titre du cours/atelier suivi) de la formation acquise. En général, 73% (16 sur 22 répondants) des sujets ont déclaré avoir

reçu une formation quelconque en recherche qualitative alors que 40% (9 sur 22 repondants) seulement des sujets ont déclaré avoir produit ou publié une recherche de type qualitative. Seulement deux participants ont déclaré avoir produit des travaux de recherche qualitative sans avoir suivi de formation qui puisse les aider à comprendre et/ou à faire des travaux de recherche qualitative: ils ont plutôt acquis leurs connaissances et habiletés par des lectures, des ateliers, des discussions ou des expériences de recherche.

### 3.3 Techniques et instruments de recherche

La méthodologie de travail suivie au cours de ce projet comprend l'utilisation de la technique du groupe nominal, (T.G.N.), de la technique d'analyse documentaire et de la méthode Delphi. Les deux premières techniques devaient être utilisées pour effectuer la pré-évaluation des besoins. La méthode Delphi a été utilisée lors de la phase d'évaluation proprement dite des besoins.

#### 3.3.1 Technique du groupe nominale (T.G.N.)

Le but de l'exercice T.G.N. est de générer des énoncés de compétence qui serviront à constituer une liste ou un bilan des compétences qui seront utilisées en recherche qualitative par le futur physiothérapeute. L'exercice vise donc à recueillir de l'information de première main auprès d'un groupe d'experts susceptibles d'apporter des points de vue variés, exhaustifs,

hétérogènes, sur un problème ou un sujet donné (Ouellet, 1987:68).

L' analyse continue des énoncés générés au cours de l'exercice T.G.N. permet d'obtenir des résultats qui constituent des éléments de réponse à la question T.G.N. posée. L'ensemble de ce processus d'analyse est de nature "heuristique" et se déroule de façon simultanée et intégrée à l'étape de cueillette ou de génération des données. En effet, les énoncés de compétence produits sont recueillis par le meneur et la discussion qui s'en suit permet d'explorer et d'examiner les différents aspects de chacun des énoncés présentés en prenant soin de s'assurer que l'ensemble du groupe en a compris le sens. Cette discussion se solde par l'élimination, la création, la fusion ou la scission de certains énoncés. C'est essentiellement au cours de cette étape de discussion qu'il y a conversion et réduction de l'information tirée des observations générées, suite à la traduction du sens des énoncés et à la transposition de ceux-ci sur des cartes prévues à cet effet. Une large partie de cette période de discussion sert donc à l'analyse et à l'interprétation des énoncés par les membres du groupe.

La T.G.N., développée par Delbecq et Van de Ven (1971), consiste à regrouper un ensemble d'individus sans qu'il leur soit possible de communiquer entre eux, de manière à ce que chaque participant puisse exprimer son opinion sans subir de contrainte ou de pression des autres membres. Comme technique de groupe

orientée vers la prise de décision, la T.G.N. emprunte un certain nombre d'étapes formelles, successives et bien définies, de sorte que toute la communication s'effectue par l'entremise du meneur, lequel assume un "leadership fonctionnel" (Ouellet, 1985). C'est une méthode inductive de collecte de données auprès d'un groupe nominal représentant la population concernée par la mise en évidence de leurs besoins (Ouellet, 1987:67). Un groupe nominal se définit comme étant constitué d'individus travaillant en présence les uns des autres sans interagir verbalement; l'épithète "nominal" se réfère donc au procédé qui regroupe les individus puisque ce rassemblement ne constitue pas un véritable groupe (Ouellet, 1987:68).

L'emploi de la T.G.N. est justifié dans le cas de cette évaluation des besoins dits "externes". En effet, ces besoins sont créés par des changements concernant, par exemple, la progression et l'évolution des compétences requises pour exercer une des fonctions exercées par le physiothérapeute. Or tout changement n'est pas nécessairement documenté dans les écrits et consigné comme savoir homologué. Si des écrits sont publiés, ceux-ci peuvent être désuets, ne pas refléter l'avis de plusieurs partenaires différentes ou représenter l'orientation privilégiée par la catégorie de partenaires à laquelle l'auteur appartient. La T.G.N. permet de complémenter la source traditionnelle de données sur la situation idéale (v.g.: savoir homologué obtenu selon une approche déductive d'analyse des écrits) et de neutraliser la tendance à observer le statu quo, lorsqu'il s'agit d'identifier de façon prospective les compétences que devraient

maîtriser les étudiants. En un sens, cette technique accorde une importance particulière à la compréhension des points de vue de la population à desservir et postule que les consommateurs potentiels de nouveaux services devraient articuler eux-mêmes leurs besoins, problèmes et objectifs (Ouellet, 1987:68). L'orientation de la T.G.N. consiste donc à répondre aux besoins des consommateurs plutôt que de développer indépendamment des programmes, ce qui correspond à l'orientation qu'emprunte notre démarche d'évaluation de besoins en recherche qualitative.

### 3.3.2 Technique d'analyse documentaire

Le but de l'analyse de contenu est de décrire de façon objective, systématique et habituellement quantitative, diverses caractéristiques de la communication écrite ou verbale (Nadeau, 1988:417). Plus particulièrement, l'analyse de contenu des documents recensés dans cette recherche visait à identifier les compétences en recherche qualitative des futurs physiothérapeutes et à compléter la phase de pré-évaluation des besoins en complémentant l'approche inductive empruntée en recourant à la T.G.N.

L'idée de vouloir procéder à une analyse de contenu (selon la méthode de L'Ecuyer (1987) ) des écrits recensés s'appuyait sur la nécessité d'identifier une liste d'énoncés de compétences requises pour évaluer, planifier et exécuter une recherche qualitative en physiothérapie. La conversion ou la réduction de l'informaiton tirée du matériel écrit et de son

contenu manifeste devait d'abord être effectuée de façon qualitative. Cetee information devrait prendre la forme le catégories i.e. de rubriques signigicatives en fonction desquelles le contenu serait classé. L'hypothèse de départ était que les énoncés de compétences en recherche qualitative pourraient être classés selonles trois rubriques suivantes: évaluation. planification. exécution. Etant donné qu'il ne s'agissait pas d'en arriver à une mise en priorité des énoncés produits. le contenu classé ne devait pas être comme tel quantifié. il était escompté qu'une fois le sommaire des énoncés effectué.ces énoncés apporteraient des éléments de réponse à la question de recherche. Compte tenu de l'absence de citations traitant de l'objet de cette recherche. l'analyse de contenu n'a pu être effectuée.

### 3.3.3 Méthode Delphi

Le but poursuivi avec la méthode Delphi est essentiellement d'identifier. de façon prospective et à partir d'une liste de compétences reproduites et présentées à l'intérieur d'un questionnaire. (voir appendices 11 et 13) les apprentissages et/ou les compétences qui devraient être appris par les étudiants en physiothérapie de l'Université d'Ottawa. Il s'agit également de procéder à la mise en priorité de ceux-ci à partir de l'opinion des participants à l'étude Delphi.

La méthode Delphi permet d'obtenir et d'organiser les opinions des répondants. L'idée de base à l'origine de

l'approche repose sur la croyance que le jugement intuitif d'un groupe d'experts représente une source efficace de prédiction d'événements futurs (Helmer, 1966). La méthode Delphi présente trois caractéristiques: anonymat, rétroaction contrôlée et réponses statistiques de groupe. L'utilisation de réponses écrites en provenance de répondants qui ne se connaissent pas et qui ne se rencontrent pas permet l'anonymat. La conduite de l'exercice en une série d'étapes entre lesquelles les répondants reçoivent le sommaire de l'étape précédente constitue une forme de rétroaction contrôlée. Afin de réduire la pression vers la conformité, les réponses à chacune des questions sont compilées en utilisant certaines statistiques descriptives. La méthode Delphi est un outil de planification permettant non seulement de prédire des événements futurs mais d'apporter également des éléments de solution à une situation complexe et de sonder les priorités perçues par les panelistes (Weaver, 1971).

L'emploi de la méthode Delphi est justifiée en ce sens qu'elle constitue un outil permettant d'identifier et de prévoir des changements concernant les objectifs poursuivis par certains groupes-cibles. Ces groupes-cibles ont été décrits, selon le modèle du système d'éducation-apprentissage présenté précédemment, comme étant les trois groupes sociaux suivants: individus, profession, société. En effet, ces changements n'étant pas nécessairement documentés dans les écrits, il est nécessaire d'utiliser une procédure permettant d'extraire ce savoir non-homologué. La situation est, par ailleurs,

suffisamment complexe et non-structurée pour nécessiter de recourir à l'opinion d'un groupe d'experts dans le but de générer des données et de poser des jugements concernant la sélection, la pondération et la mise en priorité des différentes idées.

Le questionnaire Delphi utilisé était un questionnaire auto-administré, à questions ouvertes et fermées, à échelle ordinale paire. La première partie comprenait l'identification des variables spécifiques à chaque groupe de répondants. La seconde partie comprenait la consigne ou la question Delphi, un exemple de la procédure de réponse et les énoncés de compétences précédés de la question et de l'échelle de réponse. La troisième partie était similaire à la seconde sauf qu'il s'agissait de tenter d'évaluer les catégories de compétences fournies aux experts. Il comprenait deux échelles, l'une pour estimer la situation désirable, l'autre pour allouer les priorités accordées aux compétences et aux catégories de compétences.

### 3.4 Cadre opérationnel de la recherche

Dans cette partie, l'on explique la démarche suivie en ce qui concerne chacune des techniques employées. Ces techniques sont situées en fonction des différentes phases et étapes de l'approche d'évaluation de besoins présentée précédemment. Les cinq points suivants sont notamment présentés: a) l'exercice T.G.N. b) l'analyse documentaire, c) la construction d'une banque de compétences par la mise en commun des résultats

produits en a) et b). d) l'enquête Delphi et e) la vérification des hypothèses de recherche.

a) l'exercice T.G.N.

Une lettre a été expédiée à six personnes le 28 mars 1988. Cette lettre leur demandait de participer à titre d'experts et sur une base volontaire à l'exercice T.G.N. L'envoi avait été effectué par poste prioritaire et comprenait deux choses: 1) une enveloppe pré-affranchie et pré-adressée au nom de l'auteur et 2) une formule de consentement à participer à cette recherche. La lettre est présentée à l'appendice 1 et les formules de consentement sont comprises à l'appendice 2.

Trois physiothérapeutes ont participé à l'exercice T.G.N. Deux de ces trois physiothérapeutes étaient membres du personnel enseignant du programme de physiothérapie de l'Université d'Ottawa. La troisième physiothérapeute terminait une maîtrise à l'Université d'Ottawa et avait déjà suivi un cours de 45 heures sur la recherche qualitative à l'intérieur de sa formation de deuxième cycle. Trois éducateurs ont participé à l'exercice T.G.N. Ils étaient membres du personnel enseignant du département des sciences de l'Éducation de l'U.Q.A.H. Les participants avaient un programme de lectures à effectuer en préparation de la rencontre du 15 avril 1988. Ces lectures ont été choisies par l'auteur, lequel est lui-même physiothérapeute et possède une formation de six crédits en recherche qualitative. Le but poursuivi par la prescription de ce programme de lectures

était de rendre les physiothérapeutes un peu plus compétents en recherche qualitative et de rendre les éducateurs, déjà compétents dans ce type de recherche, plus informés sur ce qu'est la physiothérapie.

L'exercice T.G.N. comportait les deux phases suivantes: la phase de pré-réunion et la phase de réunion. La phase de pré-réunion comprenait la conception de la question, la préparation et l'accueil. La question nominale proposée au groupe nominal a été la suivante: "Selon vous, quelles seront, en 1991, les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) que devrait posséder le physiothérapeute en ce qui concerne la recherche qualitative?" La phase de réunion comprenait les étapes suivantes: production d'énoncés, cueillette des données de la ronde, discussions, vote préliminaire, discussion sur le vote préliminaire, vote final. La période de production des énoncés comprenait un travail individuel, en silence, d'une durée de 20 minutes, visant à générer des réponses brèves et précises à la question que l'animateur a présenté initialement, de façon écrite (cf. feuille distribuée aux membres du groupe) et orale. L'animateur (l'auteur) a précisé au besoin le niveau d'abstraction des réponses attendues. La période de discussion a permis d'éliminer le regroupement entre les énoncés générés.

Tout au long de cet exercice "T.G.N.", l'animateur a conservé un contrôle rigoureux de la structure de communication en observant les règles suivantes: 1) s'il doit rappeler

quelqu'un à l'ordre, il le fait en s'adressant à l'ensemble du groupe 2) s'il ne doit pas y avoir d'échanges, il ne doit tolérer aucune discussion et signifier sa décision en s'adressant à l'ensemble du groupe. En résumé, le processus T.G.N. qui a été décrit s'inspire des différentes étapes proposées par Ouellet (1987:67-80).

En dernier lieu, la liste d'énoncés de compétences générés par la T.G.N. constitue la banque de compétences. Cette banque sera décrite ultérieurement. Elle représente un des extrants de l'étape d'identification des compétences et a servi d'intrant pour rédiger le premier questionnaire-Delphi. En contrepartie, l'enquête Delphi permet de valider les résultats générés à partir de l'exercice T.G.N., en raison du nombre et de l'hétérogénéité élevée des points de vue.

b) <u>l'analyse documentaire</u>

Une fois l'exercice T.G.N. complété, une recension des écrits puis une analyse documentaire des écrits recensés devaient être réalisées. La recension des écrits a dû être réalisée en scrutant les deux banques de données suivantes: ERIC (Educational Research Information Centre) et MEDLINE (une des trente banques contenues dans le système américain MEDLARS (Medical Library Automated Retrieval System) produit par la Librairie nationale de médecine. Ces deux banques de données utilisent un système informatisé de repérage de l'information et sont complémentaires: ERIC étant une banque spécialisée en

éducation et MEDLINE étant une banque spécialisée en sciences de la santé. Les mots-clés qui ont été identifiés au départ sont les suivants: "Qualitative Research", "Physiotherapy", "Physical Therapy", Rehabilitation", "Medical Education", "Nursing Education", "Occupational Therapy". Les résultats de cette démarche de recension des écrits seront présentés dans le chapitre sur les résultats de la recherche.

En ce qui concerne l'analyse de contenu, les résultats de cette analyse devaient servir à constituer un second inventaire des compétences requises pour évaluer, planifier et actualiser une recherche qualitative dans le domaine de la physiothérapie. Cette composante du cadre opérationnel n'a pu réussir à produire les résultats escomptés, faute d'écrits sur les compétences et/ou les besoins de formation en recherche qualitative reliés au domaine de la physiothérapie ou au rôle de physiothérapeute.

c) la construction d'une banque de compétences

La mise en commun des deux sources complémentaires de données qui devaient être utilisées au cours de l'étape d'identification des variables, (i.e. les savoirs non-homologué et homologué extraits respectivement des experts et des écrits recensés) visait à garantir l'exhaustivité des énoncés de compétence ou des variables identifiées au terme de la phase de pré-évaluation des besoins. Un nombre assez restreint d'énoncés de compétences devait être obtenu, faute de n'avoir pu répertorier les citations pertinentes. Rien n'indique cependant

que la liste d'énoncés générés par l'exercice T.G.N. aurait pu être allongée de façon significative si la recension des écrits avait été fructueuse et si l'analyse de contenu avait été effectuée. Ceux-ci ont été filtrés à l'aide de certains critères. Dans le but d'améliorer la validité de ces énoncés, les critères suivants ont été utilisés pour sélectionner les énoncés qui font partie de la banque de compétences: **pertinence, mutuelle exclusivité, précision, niveau d'abstraction, exhaustivité**. Cet exercice de validation critériée des énoncés a permis de réduire le nombre total d'énoncés générés. Après avoir traité ces variables et en avoir constitué une liste finale, la phase d'évaluation proprement dite des besoins a été opérationnalisée au moyen de la méthode Delphi.

d) **l'enquête Delphi**

Une lettre sollicitant la participation de tous les physiothérapeutes enseignant à temps complet dans les huit universités de l'Ontario et du Québec a été expédiée le 20 avril 1988. Cette lettre présentée à l'appendice 3 était accompagnée d'une enveloppe pré-affranchie et pré-adressée au nom de l'auteur. Seulement cinq physiothérapeutes ont répondu positivement à l'appel.

Une lettre identique à celle exhibée à l'appendice 3 a été envoyée, par poste prioritaire: 1) aux éducateurs qui enseignaient à temps complet aux départements des sciences de l'Éducation de l'Université d'Ottawa et de l'U.Q.A.M. et qui

étaient impliqués en recherche qualitative. 2) à tous les ergothérapeutes qui étaient membres du personnel enseignant à temps complet des universités du Québec et de l'Ontario. Cette lettre était accompagnée d'une enveloppe pré-affranchie et pré-adressée au nom de l'auteur. Au total, cinq éducateurs ont répondu à l'appel et seulement six ergothérapeutes.

Une rencontre avec tous les étudiants de 1ère et 2e année du programme de physiothérapie a permis à l'auteur de présenter le projet de recherche et de solliciter la participation des étudiants à ce projet de recherche. Quarante-cinq étudiants se sont montrés intéressés et ont signé leur nom sur une feuille leur demandant s'ils consentaient à participer volontairement au projet. De ce nombre, les noms de onze étudiants ont été tirés au sort afin de participer à l'étude. Faute d'avoir obtenu un nombre égal de représentants appartenant aux trois catégories "société", "individus", et "profession", l'auteur a décidé, afin de maximiser le nombre de points de vue différents à l'étude Delphi, de retenir un nombre de représentants des "individus" équivalant au total des représentants des deux autres catégories de répondants. En effet, du total de seize physiothérapeutes, ergothérapeutes et éducateurs, seulement onze ont retourné le premier questionnaire Delphi avant la date limite prévue. Cinq personnes ont été éliminées. Les formules de consentement à cette étude, dûment signées par ces participants, sont présentées à l'appendice 4.

L'enquête Delphi comprenait deux phases: la préparation et la réalisation du processus d'enquête.

La phase de préparation impliquait de contacter, par écrit, les individus s'étant qualifiés en fonction des critères précités. Les buts poursuivis lors de ce contact étaient les suivants: 1) expliquer la méthode Delphi; 2) expliquer l'étude Delphi qui allait être faite au cours de ce projet de recherche; 3) demander aux participants s'ils voulaient participer à cette étude. La lettre spécifiait les objectifs poursuivis par le projet de recherche et incluait une seule question à répondre: "Est-ce que vous avez une connaissance théorique ou pratique en recherche qualitative?" Les répondants qui se sont qualifiés et qui ont signé le formulaire de consentement à participer volontairement à l'étude ont été identifiés selon l'une des trois catégories de la population.

La phase de réalisation de l'enquête Delphi comprenait deux rondes destinées à réaliser l'évaluation proprement dite des besoins en recherche qualitative des étudiants en physiothérapie de l'Université d'Ottawa au moyen de deux questionnaires. L'intrant du processus Delphi a été la banque de compétences développées au terme de l'étape d'identification des variables. Ces données ont formé la base du questionnaire #1 qui a été posté aux répondants. L'intrant du questionnaire #2 était les données compilées en provenance des questionnaires #1. Le questionnaire #2 incluait une liste de compétences ou de catégories de compétences, la désirabilité et la priorité accordée par chacun

des répondants, de même que le mode obtenu en ce qui concerne la désirabilité et la mise en priorité des énoncés.

L'enquête Delphi a duré deux rondes. Grâce à la réalisation de la phase de pré-évaluation des besoins, les compétences identifiées ont servi à former le premier questionnaire. Cette opération n'est habituellement possible qu'après la première ronde. En conséquence, la méthode Delphi s'est étendue sur deux rondes plutôt que trois, tel que proposé par Barnette, Algozzine et al. (1978), Pallante (1976), Brooks (1979), Mikovich, Anoni et Mahoney (1972). Rappelons que l'attrition et le changement réduit de l'opinion exprimée après la seconde ronde sont les raisons motivant la fin de l'exercice après normalement trois rondes (Sadowski, 1984:22).

e) La vérification des hypothèses de recherche

Afin de vérifier les hypothèses de recherche, certaines règles de décision ont dû être appliquées et certains postulats ont dû être posés. Ces postulats et ces règles utilisés sont les suivants:

1- Postulat #1: la mesure de la "situation désirée" donne une lecture directe et instantanée de l'écart entre cette situation et la situation actuelle. Le fondement de ce postulat est le suivant: à l'Université d'Ottawa, dans le curriculum de physiothérapie, aucun enseignement formel n'est dispensé en recherche qualitative et aucun

apprentissage en recherche qualitative s'est consciemment réalisé par les futurs bacheliers en physiothérapie.

2- Postulat #2: la mise en priorité des énoncés de compétence qui "devraient être" maîtrisés par les futurs bacheliers en physiothérapie représente un processus d'évaluation des besoins d'apprentissage adapté au contexte de la présente recherche. Le fondement de ce postulat reside dans le fait qu'étant donné que les futurs bacheliers ne possèdent actuellement pas de compétences en recherche qualitative, alors la mise en priorité de l'écart entre les situations actuelle et désirée revient à faire la mise en priorité de la situation désirée.

3- Règle de décision #1: les réponses 5 et 6 sur l'échelle de désirabilité * sont considérées comme désignant la situation désirable i.e. les compétences qui devraient être maîtrisées. C'est donc dire qu'à nos fins, les cotes 0, 1, 2, 3, et 4 représentent un situation non désirable.

---

*L'échelle ordinale paire utilisée afin de mesurer la situation désirée a été la suivante: "Situation désirée: Jusqu'à quel point le futur bachelier devrait-il maîtriser les compétences énumérées?
0: ne sait pas jusqu'à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1: la compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2: la compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3: la compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4: la compétence decrite devrait être bien maîtrisée
5: la compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6: la compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée"

4- Règle de décision #2: Les réponses 5 et 6 sur l'échelle* de mise en priorité représentent un besoin prioritaire i.e. que les compétences identifiées " devraient être " prioritaires. Les réponses 0, 1, 2, 3, et 4 sur l'échelle sont donc considérées comme correspondant à un besoin non prioritaire. Cette règle sera utile pour vérifier la seconde hypothèse de recherche.

5- Règle de décision #3: Un énoncé de compétence ou un besoin est considéré désirable et/ou prioritaire si et seulement si la moitié (50%) ou plus des répondants appartenant à un groupe donné (individu, société, profession) ont choisi comme réponse modale une cote de 5 ou 6 sur les échelles de désirabilité et/ou de mise en priorité. Cette troisième règle qui est utilisée pour vérifier la seconde hypothèse de recherche concerne le pourcentage de répondants ayant choisi la réponse modale associée à une cote ou à une note quelconque sur l'échelle de désirabilité ou de mise en priorité. L'application de cette règle s'est avérée

---

* L'échelle ordinale paire utilisée afin de mesurer la priorité des besoins est la suivante: "Mise en priorité: Selon vous, quelle priorité accordez-vous aux compétences énumérées?

0: ne sait pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire
1: La compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2: la compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3: la compétence décrite devrait être passablement priotaire
4: la compétence décrite devrait être prioritaire
5: la compétence décrite devrait être très prioritaire
6: la compétence décrite devrait être absolument prioritaire"

nécessaire étant donné que deux énoncés de compétence ou deux besoins ne peuvent être considérés équivalents si le pourcentage des membres d'un groupe donné de répondants ayant choisi une cote quelconque (v.g.: 6 sur l'échelle de mise en priorité) comme réponse modale varie du simple ou double. Cette règle a donc été utilisée concurrement aux deux premières règles afin de déterminer si un besoin ou un énoncé de compétence était désirable et/ou prioritaire.

6- Règle de décision #4: La différence pouvant exister entre les besoins de formation identifiés comme étant désirables et prioritaires par les différents groupes (société, individus, profession) est jugée significative si et seulement si l'opinion exprimée (en termes de désirabilité et de priorité des énoncés de compétence identifiés dans le questionnaire Delphi) par les différents groupes répond aux conditions suivantes: 1) la règle de décision #3 est observée pour chacun des trois groupes de répondants 2) le nombre d'énoncés communs à chacun des groupes et identifiés comme étant désirables et prioritaires ne doit pas excéder la norme du 50% (par rapport au nombre total d'énoncés identifiés respectivement par chacun des groupes pris individuellement). A titre d'exemple, si chacun des trois groupes a choisi les énoncés #1 et 33 comme étant à la fois désirables et prioritaires et si ces deux énoncés représentent une certaine proportion du nombre total d'énoncés identifiés par chacun de ces groupes alors cette

proportion ne doit pas excéder 50% du nombre total d'énoncés afin du considérer que les besoins identifiés par chacun de ces groupes sont significativement différents des besoins identifiés par les autres groupes.

7- Règle de présentation: Les énoncés de compétence sont présentés sous la forme de numéros allant de 1 à 40 identifiés dans les questionnaires Delphi #1 et #2.

# Chapitre 4:

# PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Cette section du rapport de recherche introduit les résultats qui ont été obtenus suite à l'application de la technique du groupe nominal, de l'analyse documentaire et de la méthode Delphi. Les résultats des deux rondes Delphi sont notamment présentés et une analyse du degré de consensus qui a été observé parmi les membres du groupe Delphi est faite. Enfin les deux hypothèses de recherche initiales sont analysées suite aux résultats obtenus par l'étude Delphi.

## 4.1 Résultats de l'exercice T.G.N.

La période initiale de génération d'énoncés de compétence en recherche qualitative a produit quarante-neuf (49) énoncés. La seconde période a permis, au terme de la présentation des énoncés initiaux, d'ajouter sept (7) autres énoncés. Une liste totalisant cinquante-six (56) énoncés a été construite préalablement à la période de discussion sur les énoncés. (voir appendice 5 a).

La discussion entreprise après la seconde ronde a permis de modifier, d'annuler, de fusionner ou de scinder les 56 énoncés générés sur la base des critères présentés précédemment. Quinze énoncés ont été modifiés, quinze autres ont été annulés et deux énoncés ont été fusionnés. La liste des énoncés modifiés annulés, fusionnés et scindés lors de l'exercice TGN apparaît à l'annexe 5b. Un seul énoncé a été scindé en trois. La liste des

42 énoncés de compétence générés aprés l'étape de discussion, est présentée à l'appendice 6. L'exercice T.G.N. s'est arrété aprés l'étape de discussion, les étapes de vote préliminaire et de vote final n'ayant pas été nécessaires à l'élaboration de la liste de compétences.

Les quarante-deux énoncés produits au terme de l'exercice T.G.N. ont composé la première version non-validée de la liste de compétences. La validation critériée des 42 énoncés de la liste s'est effectuée à l'aide d'une consultation auprés de trois répondants dont deux éducateurs et un physiothérapeute. Cette validation critériée s'est déroulée, rappelons-le, simultanément au pré-test du questionnaire * Delphi #1.

Les résultats du pré-test du questionnaire #1 se résument essentiellement à la réduction du nombre initial à quarante (40) énoncés de compétence,suite à l'appréciation faite par les trois répondants. Cet exercice de validation critériée a permis de produire une liste validée de quarante énoncés de compétences en recherche qualitative. Cette liste constitue la banque de compétence présentée au tableau 2 ci-joint.

---

* (1) Le questionnaire #1, construit en utilisant les énoncés en provenance de la banque de compétences, comprenait trois (3) parties: 1) identification du répondant 2) énoncés de compétences 3) catégories de compétences. Ce questionnaire et la lettre d'accompagnement ont été pré-testés auprès des trois (3) répondants (deux éducateurs, un physiothérapeute).

Tableau 2 : Banque de compétences en recherche qualitative

| Numéro | Énoncé |
|---|---|
| 1 | Expliquer pourquoi l'on fait de la recherche en physiothérapie. |
| 2 | Expliquer comment l'on peut faire de la recherche en physiothérapie. |
| 3 | Connaître les diverses notions de paradigme. |
| 4 | Identifier et décrire les différentes approches méthodologiques utilisées en recherche qualitative. |
| 5 | Décrire la recherche qualitative en terme de postulats, de valeurs et de méthodes. |
| 6 | Connaître les écoles de pensée en physiothérapie et en recherche et être capable de les situer. |
| 7 | Connaître les différents paradigmes concernant la nature humaine, la société, la nature de la physiothérapie et la nature de la recherche et pouvoir les comparer afin de voir ceux qui vont ensemble et ceux qui s'opposent. |
| 8 | Faire converger les deux pratiques, celle du chercheur et celle du physiothérapeute. |
| 9 | Concevoir (planifier) un projet de recherche de nature qualitative. |
| 10 | Connaître les catégories de techniques et pouvoir expliquer les avantages et désavantages (ou limitations) de chacune des techniques utilisées couramment en recherche qualitative. |
| 11 | Connaître les typologies de recherche. |
| 12 | Pouvoir comparer recherche qualitative, recherche quantitative et recherche-action en général en physiothérapie. |
| 13 | Être capable de découvrir les dynamiques essentielles de l'environnement de vie de son patient qui pourraient influencer le traitement. |
| 14 | Tolérer l'ambiguité, l'incertitude et les paradoxes. |

15 Etre capable de voir son patient dans un contexte global.

16 Sentir ce qui se passe autour de soi et pouvoir en tenir compte dans un contexte de recherche qualitative.

17 Différencier les différents objets de la recherche en vue de choisir la méthodologie appropriée pour une question/situation de recherche particulière.

18 Décrire en quoi consiste le processus de recherche qualitative.

19 Interpréter les résultats obtenus de la cueillette de données.

20 Analyser et évaluer les études qualitatives de façon critique.

21 Evaluer le degré de généralisation-transférabilité en recherche qualitative.

22 Faire la distinction entre projet de recherche, design, scheme/plan de recherche et rapport de recherche.

23 Appliquer la méthodologie de la recherche qualitative de façon efficace.

24 Faire la critique d'un rapport (ou article) de recherche qualitative.

25 Utiliser les différentes méthodes de cueillette de données propres à la recherche qualitative.

26 Utiliser les différentes techniques de cueillette de données de façon adéquate (e.g.: observation, entrevue...)

27 Rédiger un rapport faisant état des résultats de recherche.

28 Interroger le client à propos de son contexte social ou personnel afin de ressortir des éléments pertinents pouvant être à la source de ses problèmes.

29 Faire le traitement et l'analyse des données obtenues en se servant de techniques de nature qualitative.

30 Identifier et appliquer les techniques pour assurer la validité-crédibilité au niveau de la cueillette et de l'analyse des données de recherche qualitative.

31 Identifier et appliquer des techniques pour assurer la fiabilité-fidélité de la recherche qualitative au niveau de la cueillette et de l'analyse des données

32 Identifier les techniques de cueillette de données susceptibles d'être utilisées en recherche qualitative.

33 Avoir une approche critique et objective face à la recherche qualitative.

34 Avoir la volonté de voir ce qui est autour de soi, plutôt que d'y projeter sa réalité.

35 Valoriser la recherche qualitative en tant qu'approche scientifique pour l'étude des problèmes en physiothérapie.

36 Posséder les qualités nécessaires pour travailler en équipe.

37 Etre un bon observateur, animateur, investigateur.

38 Avoir la volonté de partager le "leadership" de la recherche en étant capable de chercher avec les personnes plutôt que sur les personnes.

39 Etre sensible aux résultats de recherche qualitative publiés dans les revues professionnelles.

40 Etre prédisposé à utiliser "les résultats de recherche qualitative publiés dans les revues professionnelles" dans sa pratique professionnelle.

L' analyse de cette banque de quarante énoncés de compétence permet de les regr·aper en catégories de compétences telles que présentées au tableau 3. Il s'agit de: A: compétences conceptuelles d'ordre cognitif (regroupant treize énoncés); B: compétences conceptuelles d'ordre affectif (regroupant trois énoncés); C: compétences méthodologiques d'ordre cognitif (regroupant seize énoncés); et D: compétences méthodologiques d'ordre affectif (regroupant huit énoncés). Parmi celles-ci, les compétences méthodologiques ont été privilégiées par les membres du groupe nominal car ces énoncés représentent 60% de l'ensemble total des énoncés. Par ailleurs, 73% du total des énoncés de compétence portent sur l'aspect cognitif, ce qui indique leur importance relative par rapport à ceux touchant l'aspect affectif (recueillant seulement 27% du total des énoncés).

## 4.2 Résultats de l'analyse documentaire

Une recension des écrits (voir appendice #7) qui a été effectué afin de constituer un second inventaire des compétences requises pour évaluer, planifier et effectuer une recherche qualitative dans le domaine de la physiothérapie. Cette recension s'est avérée infructueuse. En effet, dans la banque ERIC, entre 1966 et 1988, seulement 7 références ont été identifiées au moyen des mots-clés suivants: éducation, recherche, physiothérapie. La banque MEDLINE a permis d'identifier, entre 1980 et 1988, onze références à partir des mêmes mots-clés. Aucune des ces références ne traitait des

**Tableau 3: Catégories de compétence en recherche qualitative**

---

**Catégorie A: Compétences conceptuelles d'ordre cognitif**

---

**énoncé #1:** Expliquer pourquoi l'on fait de la recherche en physiothérapie

**énoncé #2:** Expliquer comment l'on peut faire de la recherche en physiothérapie

**énoncé #3:** Connaître les diverses notions de paradigne

**énoncé #4:** Identifier et décrire les différentes approches méthodologiques utilisées en recherche qualitative

**énoncé #5:** Décrire la recherche qualitative en terme de postulats, de valeurs et de méthodes

**énoncé #6:** Connaître les écoles de pensée en physiothérapie et en recherche et être capable de les situer

**énoncé #7:** Connaître les différents paradignes concernant la nature humaine la société, la nature de la physiothérapie et la nature de la recherche et pouvoir les comparer afin de voir ceux qui vont ensemble et ceux qui s'opposent.

**énoncé #8:** Faire converger les deux pratiques, celle du chercheur et celle du physiothérapeute

**énoncé #9:** Concevoir (planifier) un projet de recherche de nature qualitative

**énoncé #10:** Connaître les catégories de techniques et pouvoir expliquer les avantages et désavantages (ou limitations) de chacune des techniques utilisées couramment en recherche qualitative.

**énoncé #11:** Connaître les typologies de recherche

**énoncé #12:** Pouvoir comparer recherche qualitative, recherche quantitative et recheche-action en général et en physiothérapie

**énoncé #13:** Etre capable de découvrir les dynamiques essentielles de l'environnement de vie de son patient qui pourraient influencer le traitement

**Catégorie B: Compétences conceptuelles d'ordre affectif**

**énoncé #14:** Tolérer l'ambignité, l'incertitude et les paradoxes

énoncé #15: Etre capable de voir son patient dans un contexte global

énoncé #16: Sentir ce qui se passe autour de soi et pouvoir en tenir compte dans un contexte de recherche qualitative

Catégorie C: Compétences méthodologiques d'ordre cognitif

énoncé #17: Différencier les différents objets de la recherche en vue de choisir la méthodologie appropriée pour une question/situation de recherche particulière

énoncé #18: Décrire en quoi consiste le processus de recherche qualitative

énoncé #19: Interpréter les résultats obtenus de la cueillette de données

énoncé #20: Analyser et évaluer les études qualitatives de façon critique

énoncé #21: Evaluer le degré de généralisation-transférabilité en recherche qualitative

énoncé #22: Faire la distinction entre projet de recherche, design, shème/plan de recherche et rapport de recherche

énoncé #23: Appliquer la méthodologie de la recherche qualitative de façon efficace

énoncé #24: Faire la critique d'un rapport (ou article) de recherche qualitative

énoncé #25: Utiliser les différentes méthodes de cueillette de données propres à la recherche qualitative

énoncé #26: Utiliser les différentes techniques de cueillette de données de façon adéquate (e.g.:observation, entrevue...)

énoncé #27: Rédiger un rapport faisant état des résultats de recherche

énoncé #28: Interroger le client à propos de son contexte social et personnel afin de ressortir des éléments pertinents pouvant être à la source de ses problèmes

énoncé #29: Faire le traitement et l'analyse des données obtenues en se servant de techniques de nature qualitative

énoncé #30: Identifier et appliquer les techniques pour assurer la validité-crédibilité au niveau de la cueillette et de l'analyse des données en recherche qualitative

énoncé #31: Identifier et appliquer des techniques pour assurer la fiabilité-fidélité de la recherche qualitative au niveau de la cueillette et de l'analyse des données

énoncé #32: Identifier les techniques de cueillette de données susceptibles d'être utilisées en recherche qualitative

Catégorie D: Compétences méthodologiques d'ordre affectif

énoncé #33: Avoir une approche critique et objective face à la recherche qualitative

énoncé #34: Avoir la volonté de voir ce qui est autour de soi, plutôt que d'y projeter sa réalité

énoncé #35: Valoriser la recherche qualitative en tant qu'approche scientifique pour l'étude des problèmes en physiothérapie

énoncé #36: Posséder les qualités nécessaires pour travailler en équipe

énoncé #37: Etre un bon observateur, animateur, investigateur

énoncé #38: Avoir la volonté de partager le "leadership" de la recherche en étant capable de chercher avec les personnes plutôt que sur les personnes

énoncé #39: Etre sensible aux résultats de recherche qualitative publiés dans les revues professionnelles

énoncé #40: Etre prédisposé à utiliser "les résultats de recherche qualitative publiés dans les revues professionnelles" dans sa pratique professionnelle.

besoins de formation en recherche qualitative des futurs physiothérapeutes.

Compte tenu de la rareté des écrits publiés sur le sujet de la recherche qualitative et des besoins de formation en physiothérapie, une autre recension automatisée des écrits a été entée. Dans la banque MEDLINE, cette fois-ci, d'autres mots-clés ont été utilisés. Des trente-quatre (34) citations obtenues, vingt-neuf (29) se sont avérées pertinentes (voir appendice 7). Un dernier effort pour trouver des écrits publiés sur les besoins de formation en recherche qualitative dans le domaine de la physiothérapie a été tenté le 5 avril 1988 en interrogeant la banque ERIC de 1980 à 1988. Du total des 47 citations obtenues, seulement dix-sept (17) ont été retenues comme étant potentiellement pertinentes. Après analyse il s'est avéré qu'aucun de ces articles et citations ne traitaient des besoins de formation reliés à la recherche qualitative dans le domaine de la réadaptation ou de l'ergothérapie ou de la physiothérapie ou de la médecine ou des sciences infirmières.

La recension des écrits qui a été présentée s'étant avérée improductive, il a été impossible d'effectuer une analyse de contenu des écrits et de faire une mise en commun des informations tirées des citations recensées et des résultats de l'exercice T.G.N. En conséquence, il faut prendre pour acquis que l'exercice T.G.N. a été le seul moyen d'identifier les énoncés de compétence en recherche qualitative des futurs

physiothérapeutes. La banque de compétences prévue initialement se résume aux quarante énoncés générés grâce à l'exercice T.G.N. Ces énoncés ont servi à construire le questionnaire Delphi (voir appendices #8, 10 et 11) dont les résultats sont présentés à la section suivante.

## 4.3 Résultats de l'enquête Delphi

### 4.3.1 Ronde Delphi #1

L'administration du questionnaire #1 visait à recueillir l'information suivante:

1) le mode obtenu pour chacun des 40 énoncés et des catégories de compétences contenues dans les parties 2 et 3 du questionnaire #1;
2) le pourcentage de participants ayant choisi la réponse modale sur les deux échelles de mesure fournies dans le-dit questionnaire;
3) la réponse individuelle de chacun des membres du groupe Delphi pour chacune des questions posées aux parties 2 et 3 du-dit questionnaire;
4) l'ensemble des commentaires recueillis et présentés presque "mot-à-mot" par rapport à chacune des questions posées aux parties 2 et 3. Ces données s'avéraient nécessaires à la construction du second questionnaire Delphi. (voir appendices #12 et 13)

Tel qu'il apparaît sur le tableau 4, l'ensemble du groupe de participants a identifié les compétences #15 (36,4%) et 36 (50%) comme devant être parfaitement maîtrisées (cote 6 sur l'échelle). Les énoncés #1, 15, 28 et 36 ont, pour leur part, été considérés comme devant être absolumen. prioritaires (cote 6 sur l'échelle) dans 31,8%, 45,5%, 36,4% et 36,4% des cas respectivement. Pour ce qui est du reste des réponses, 4 compétences ont été considérées comme devant être passablement maîtrisées (cote 3 sur l'échelle), 21 comme devant être bien maîtrisées (cote 4 sur l'échelle) et 15 comme devant être très bien maîtrisées (cote 5 sur l'échelle). En ce qui concerne la mise en priorité des énoncés, seize(16) compétences ont été jugées comme devant être passablement prioritaires (cote 3 sur l'échelle), 19 comme devant être prioritaires (cote 4 sur l'échelle), 9 comme devant être très prioritaires (cote 5 sur l' échelle).

A l'égard des résultats obtenus concernant les catégories d'énoncés de compétence présentées, (voir tableau 5), aucune des quatres catégories n'a été jugée à la fois comme devant être parfaitement maîtrisée (cote 6) et absolument prioritaire (cote 6). Les compétences méthodologiques et conceptuelles ont été jugées comme devant être bien maîtrisées (cote 4 sur l'échelle de désirabilité). L'opinion des membres quant aux compétences en méthodologie se partageait cependant également entre "bien maîtrisé" (cote 4) et "très bien maîtrisé" (cote 5). Des résultats encore plus disparates ont été obtenus pour la mise en priorité de ces compétences.

Tableau 4 Situation désirée et mise en priorité des énoncés de compétence exprimées par l'ensemble des répondants-ronde 1

| Question | Mode en pourcentage (%) | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Situation désirée (A) | | | | | | | Mise en priorité (B) | | | | | | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1 | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | 45.5% | | | | | | | | |
| 3 | | | | | 36.4% | | | | | | | | | 31.8% |
| 4 | | | | 31.8% | 31.8% | | | | | | | | 31.8% | |
| 5 | | | | | 40.9% | | | | | | | 31.8% | | |
| 6 | | | | 54.5% | | | | | | | | 31.8% | | |
| 7 | | | | 27.3% | 27.3% | | | | | | 40.9% | | | |
| 8 | | | | 36.4% | | | | | | | 31.8% | | | |
| 9 | | | | | 31.8% | | | | | | 59.9% | | | |
| 10 | | | | | | 27.3% | | | | | 27.3% | | | |
| 11 | | | | 40.9% | | | | | | | | 27.3% | | |
| 12 | | | | | 36.4% | | | | | | 27.3% | | | |
| 13 | | | | | | 36.4% | | | | | 31.8% | | | |
| 14 | | | | | | 45.5% | | | | | | 31.8% | 31.8% | |
| 15 | | | | | | 36.4% | | | | | | | 40.9% | |
| 16 | | | | | | 36.4% | 36.4% | | | | 22.7% | 22.7% | | |
| 17 | | | | | 40.9% | | | | | | | | | 45.5% |
| 18 | | | | | 40.9% | | | | | | | 31.8% | | |
| 19 | | | | | 40.9% | | | | | | | | 36.4% | |
| 20 | | | | | | 40.9% | | | | | 31.8% | 31.8% | 31.8% | |
| 21 | | | | | | 45.5% | | | | | | 31.8% | | |
| 22 | | | | | 50% | | | | | | | | 31.8% | |
| 23 | | | | | 40.9% | | | | | | 36.4% | 36.4% | | |
| 24 | | | | | | 50% | | | | | 27.3% | 27.3% | | |
| 25 | | | | | | 54.5% | | | | | | 36.4% | | |
| 26 | | | | | 40.9% | | | | | | | 40.9% | | |
| 27 | | | | | | 45.5% | | | | | 36.4% | | | |
| 28 | | | | | 50% | | | | | | 36.4% | | 27.3% | |
| 29 | | | | | | 45.5% | | | | | | 31.8% | | |
| 30 | | | | | 50% | | | | | | | | | 36.4% |
| 31 | | | | | 40.9% | | | | | | 36.4% | | | |
| 32 | | | | | 45.5% | | | | | | 36.4% | | | |
| 33 | | | | | 31.8% | | | | | | | 40.9% | | |
| 34 | | | | | | 45.5% | | | | | 40.9% | | | |
| 35 | | | | | 40.9% | | | | | | | | 40.9% | |
| 36 | | | | | 59% | | | | | | | 45.5% | | |
| 37 | | | | | | | 50% | | | | 40.9% | | | |
| 38 | | | | | 31.8% | | | | | | | | | 36.4% |
| 39 | | | | | | 40.9% | | | | | | 31.8% | | |
| 40 | | | | | 40.9% | | | | | | | 36.4% | | |
| | | | | | | 50% | | | | | | 45.5% | | |
| | | | | | | | | | | | | 40.9% | | |

De l'avis du groupe, les compétences méthodologiques d'ordre affectif ne devraient pas du tout être prioritaires (cote 1) alors que celles d'ordre cognitif devraient être très prioritaires (cote 5). Les compétences conceptuelles d'ordre affectif sont un peu prioritaires (cote 2) et l'avis concernant celles d'ordre cognitif est partagé entre "pas du tout prioritaires" (cote 1) et prioritaires (cote 4).

Tableau 5: Situation désirée et mise en priorité des catégories de compétence exprimées par l'ensemble des répondants - ronde 1

| Catégories de compétence | Réponse modale en pourcentage (%) | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | (A) Situation désirée | | | | | | | (B) Mise en priorité | | | | | | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Conceptuelle d'ordre cognitif | | | | | 36.4% | | | | 27.3% | | | 27.3% | | |
| Conceptuelle d'ordre affectif | | | | | 36.4% | | | | | 36.4% | | | | |
| Méthodologique d'ordre cognitif | | | | | 31.8% | 31.8% | | | | | | | 31.8% | |
| Méthodologique d'ordre affectif | | | | | 27.3% | 27.3% | | | 36.4% | | | | | |

Les 40 énoncés de compétence évalués ont été par la suite analysés en fonction du pourcentage de répondants ayant choisi la réponse modale sur les échelles de désirabilité et de mise en priorité fournies dans le questionnaire. C'est ce qu'indiquent les tableaux 6 et 7 ci-après. Comme l'indique le tableau 6 seulement neuf (9) énoncés ont reçu l'assentiment de la moitié ou plus des membres du groupe en ce qui concerne leur désirabilité . Il existe un faible consensus chez les membres du groupe et ce consensus porte sur moins du quart du total d'énoncés par rapport à leur désirabilité. Le consensus est encore plus faible du côté de la mise en priorité de l'ensemble des énoncés car seul l'énoncé #7 a été jugé passablement prioritaire par la moitié ou plus des membres du groupe Delphi.

Si l'on considère le pourcentage de répondants ayant jugé chaque compétence comme très désirable (cote de 5 ou 6 sur l'échelle) ou très prioritaire (cote de 5 ou 6 sur l'échelle), alors un nombre encore plus restreint d'énoncés ont reçu un assentiment de la moitié ou plus des membres du groupe (voir tableau 7). Quatre énoncés ont été jugés très désirables alors qu'aucun a été jugé très prioritaire. Les quatre énoncés (23, 24, 36, 40) ayant été jugés comme devant être très bien ou parfaitement maîtrisés sont des compétences méthodologiques: les deux premiers touchent le domaine cognitif et les deux derniers énoncés touchent le domaine affectif. La moitié ou plus des membres du groupe semble s'entendre pour dire que les futurs bacheliers devraient:

Tableau 6: Enoncés de compétence désirables et prioritaires selon le mod (en %) - ronde 1

| | Situation désirée (0 à 6) | Mise en priorité (0 à 6) |
|---|---|---|
| 100% | | |
| 95.5% | | |
| 90 9% | | |
| 86.4% | | |
| 81.8% | | |
| 77.3% | | |
| 72.7% | | |
| 68.2% | | |
| 63.6% | | |
| 59% | 35 | 7 |
| 54.5% | 5,24 | |
| 50% | 21,23,27,29,36,40 | |
| 45.5% | 1,13,20,26,31,33,28 | 15,34,39 |
| 40.9% | 4,10,16,17,18,19,22,25,30,34,38,39 | 5,13,24,31,32,33,35,40, |
| 36.4% | 2,11,12,14,15 | 17,21,23,25,28,29,30, |
| 31.8% | 3,8,32,37 | 1,2,3,4,6,11,12,16,18,19,20 27,36,37 |
| 27.3% | 6,9 | 8,9,10,22,26 |
| 22.7% | | 14 |
| 18.2% | | |
| 13.6% | | |
| 9% | | |
| 4.5% | | |
| 0% | | |

Tableau 7: Enoncés de compétence jugés très désirables et très prioritaires - ronde 1

| % | # de compétence jugée très désirable (5 ou 6) | # de compétence jugée très prioritaire (5 ou 6) |
|---|---|---|
| 100% | | |
| 95.5% | | |
| 90.9% | | |
| 86.4% | | |
| 81.8% | | |
| 77.3% | | |
| 72.7% | | |
| 68.2% | | |
| 63.6% | | |
| 59% | | |
| 54.5% | 24 | |
| 50% | 36,23,40 | |
| 45.5% | 1,13,20,26,28,33 | 15 |
| 40.9% | 19,38 | 13,33 |
| 36.4% | 15,12, 14,15 | 17,28,36 |
| 31.8% | | 1,2,12,18,20 |
| 27.3% | 9 | 10,26 |
| 22.7% | | |
| 18.2% | | |
| 13.6% | | |
| 9% | | |
| 4.5% | | |
| 0% | | |

1) être capable d'appliquer la méthodologie de la recherche qualitative de façon efficace 2) être capables de faire la critique d'un rapport (ou article) de recherche qualitative 3) posséder les qualités nécessaires pour travailler en équipe et 4) être prédisposés à utiliser les résultats d'articles de recherche qualitative publiés dans les revues professionnelles dans leur pratique professionnelle.

### 4.3.2 Ronde Delphi #2

Les résultats qui seront présentés ici sont les résultats finaux de l'étude Delphi. Celle-ci s'est terminée après deux rondes, suite à la formation d'un consensus entre les vingt-deux participants.

Tel que l'indique le tableau 8, deux énoncés (15 et 36) ont été jugés par le groupe Delphi comme devant être parfaitement maîtrisés, alors que quatre ont été jugées comme devant n'être que passablement maîtrisées. Plus de la moitié des énoncés ont été jugés comme devant être bien maîtrisés énoncés (# 2, 4, 6, 8, 11, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 25, 27, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 39) alors qu'environ le tiers des énoncés ont été considérés comme devant être très bien maîtrisés (énoncés # 1, 9, 12, 13, 14, 19, 20, 24, 26, 28, 33, 38, 40). En ce qui concerne la mise en priorité des énoncés identifiés dans le questionnaire, mentionnons que: douze énoncés ont été jugés comme devant être

passablement prioritaires (énoncés # 5, 6, 7, 10, 11, 14, 21, 22, 25, 30, 32, 35), dix-sept ont été considérés comme devant être prioritaires (énoncés # 3, 4, 8, 9, 12, 16, 18, 19, 23, 24, 27, 29, 31, 37, 38, 39, 40), neuf ont été estimés comme devant être très prioritaires (énoncés # 1, 2, 13, 17, 18, 20, 26, 33, 34), et seulement trois ont été évalués comme devant être absolument prioritaires. (énoncés #15, 28, 36).

A l'égard des catégories de compétence, tel qu'il se dégage du tableau 9, une seule des quatre catégories de compétences identifiées a été jugée comme devant être très bien maîtrisée. Il s'agit des compétences conceptuelles d'ordre affectif, les trois autres catégories ayant été considérés comme devant être prioritaires (cote 4 sur l'échelle). Quant à la mise en priorité des catégories de compétences, les résultats obtenus indiquent que: 1) les compétences méthodologiques d'ordre affectif ne devraient pas du tout être prioritaires 2) les compétences conceptuelles d'ordre affectif devraient être un peu prioritaires 3) les compétences méthodologiques d'ordre cognitif devraient être passablement prioritaires. Les compétences conceptuelles d'ordre cognitif devraient être prioritaires pour près du tiers des répondants. Cependant pour un autre tiers des membres du groupe Delphi, ces mêmes compétences ne devraient pas du tout être prioritaires.

Tableau 8: Situation désirée et mise en priorité des énoncés de compétence exprimées par l'ensemble des répondants - ronde 2.

| Question | Mode en Pourcentage (%) | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | (A) Situation désirée | | | | | | | (B) Mise en priorité | | | | | | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1 | | | | | | 59.0% | | | | | | | 40.9% | |
| 2 | | | | | 50% | | | | | | | | 36.4% | |
| 3 | | | | 40.9% | | | | | | | | 36.4% | | |
| 4 | | | | | 50% | | | | | | | 50% | | |
| 5 | | | | 45.5% | | | | | | | 45.9% | | | |
| 6 | | | | | 36.4% | | | | | | 45.5% | | | |
| 7 | | | | 54.5% | | | | | | | 54.5% | | | |
| 8 | | | | | 40.9% | | | | | | | 31.8% | | |
| 9 | | | | | | 45.5% | | | | | | 54.5% | | |
| 10 | | | | 50% | | | | | | | 40.9% | | | |
| 11 | | | | | 45.5% | | | | | | 45.5% | | | |
| 12 | | | | | | 50% | | | | | | 54.5% | | |
| 13 | | | | | | 50% | | | | | | | 36.4% | |
| 14 | | | | | | 45.5% | | | | | 45.5% | | | |
| 15 | | | | | | | 40.9% | | | | | | | 54.5% |
| 16 | | | | | 40.9% | | | | | | | 54.5% | | |
| 17 | | | | | 54.5% | | | | | | | | 36.4% | |
| 18 | | | | | 54.5% | | | | | | | 31.8% | 31.8% | |
| 19 | | | | | | 63.6% | | | | | | 50% | | |
| 20 | | | | | | 63.6% | | | | | | | 50% | |
| 21 | | | | | 63.6% | | | | | | 50% | | | |
| 22 | | | | | 45.5% | | | | | | 36.4% | | | |
| 23 | | | | | 63.6% | | | | | | | 50% | | |
| 24 | | | | | | 72.7% | | | | | | 54.5% | | |
| 25 | | | | | 45.5% | | | | | | 40.9% | | | |
| 26 | | | | | | 59% | | | | | | | 45.5% | |
| 27 | | | | | 54.5% | | | | | | | 63.6% | | |
| 28 | | | | | | 63.6% | | | | | | | | 54.5% |
| 29 | | | | | 59% | | | | | | | 36.4% | | |
| 30 | | | | | 54.5% | | | | | | 40.9% | | | |
| 31 | | | | | 63.6% | | | | | | | 59% | | |
| 32 | | | | | 50% | | | | | | 50% | | | |
| 33 | | | | | | 72.7% | | | | | | | 59% | |
| 34 | | | | | 45.5% | | | | | | | | 45.5% | |
| 35 | | | | | 68.2% | | | | | | 50% | | | |
| 36 | | | | | | | 63.6% | | | | | | | 63.6% |
| 37 | | | | | 45.5% | | | | | | | 45.5% | | |
| 38 | | | | | | 59% | | | | | | 50% | | |
| 39 | | | | | 68.2% | | | | | | | 54.5% | | |
| 40 | | | | | | 63.6% | | | | | | 54.5% | | |

Tableau 9: Situation désirée et mise en priorité des catégories de compétence exprimées par l'ensemble des répondants - ronde 2

| Catégories de compétence | Réponse modale en pourcentage (%) | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | (A) Situation désirée | | | | | | | (B) Mise en priorité | | | | | | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Conceptuelle d'ordre cognitif | | | | | 50% | | | | 31.8% | | | 31.8% | | |
| Conceptuelle d'ordre affectif | | | | | 63.6% | | | | | 54.5% | | | | |
| Méthodologique d'ordre cognitif | | | | | 45.5% | | | | | | | 54.5% | | |
| Méthodologique d'ordre affectif | | | | | | 45.5% | | | 40.9% | | | | | |

Sur la base de l'analyse des données présentées au tableau 10 ci-après , il est possible d'avancer que: 1) vingt sept (27) énoncés ont reçu l'assentiment de la moitié ou plus des membres du groupe quant à leur désirabilité et 2) vingt et un (21) énoncés ont fait l'objet d'un consensus de la moitié ou plus du groupe quant à leur priorité. Pour sa part au tableau 11, on peut constater que douze (12) énoncés ont été jugés par la moitié ou plus des membres du groupe Delphi comme devant être très désirables (5 ou 6 sur l'échelle) et cinq (5) comme très prioritaires (5 ou 6 sur l'échelle).

Des douze (12) énoncés jugés très prioritaires:
-huit (8) sont des compétences méthodologiques (cinq (5) sont d'ordre cognitif (énoncés # 17, 18, 20, 26, 28) et trois (3) sont d'ordre affectif (énoncés # 33, 34, 36));
-quatre (4) sont des compétences conceptuelles (trois (3) sont d'ordre cognitif (énoncés # 1, 2, 13) et une (1) est d'ordre affectif (énoncé #15))
Des quinze (15) énoncés jugés très désirables:
-neuf (9) sont des compétences méthodologiques (cinq (5) sont d'ordre cognitif (énoncés # 19, 20, 24, 26, 28) et quatre (4) sont d'ordre affectif (énoncés # 33, 36, 38, 40));
-six (6) sont des compétences conceptuelles (quatre (4) sont d'ordre cognitif ( énoncés # 1, 9, 12, 13) et deux (2) sont d' ordre affectif ( énoncés # 14 , 15 ) ).

Tableau 10: Enoncés de compétence désirables et prioritaires selon le mode (en %) - ronde 2

| % | Situation désirée (0 à 6) | Mise en priorité (0 à 6) |
|---|---|---|
| 100% | | |
| 95% | | |
| 90.9% | | |
| 86.4% | | |
| 81.8% | | |
| 77.3% | | |
| 72.7% | 24,33 | |
| 68.2% | 35,39 | |
| 63.6% | 19,20,21,23,28,31,36,40 | 27,36 |
| 59% | 1,26,29,38 | 31,33 |
| 54.5% | 7,17,18,27,30, | 7,9,12,15,16,24,28,39,40 |
| 50% | 2,4,10,12,13,32 | 4,19,20,21,23,32,35,38 |
| 45.5% | 5,9,11,14,22,25,34,37 | 5,6,11,14,26,34,37 |
| 40.9% | 3,8,15,16, | 1,10,25,30 |
| 36.4% | 6 | 2,3,13,17,22,29 |
| 31.8% | | 8,18 |
| 27.3% | | |
| 22.7% | | |
| 18.2% | | |
| .6% | | |
| 9% | | |
| 4.5% | | |
| 0% | | |

Tableau 10: Enoncés de compétence désirables et prioritaires selon le mode (en %) - ronde 2

| % | Situation désirée (0 à 6) | Mise en priorité (0 à 6) |
|---|---|---|
| 100% | | |
| 95% | | |
| 90.9% | | |
| 86.4% | | |
| 81.8% | | |
| 77.3% | | |
| 72.7% | 24,33 | |
| 68.2% | 35,39 | |
| 63.6% | 19,20,21,23,28,31,36,40 | 27,36 |
| 59% | 1,26,29,38 | 31,33 |
| 54.5% | 7,17,18,27,30, | 7,9,12,15,16,24,28,39,40 |
| 50% | 2,4,10,12,13,32 | 4,19,20,21,23,32,35,38 |
| 45.5% | 5,9,11,14,22,25,34,37 | 5,6,11,14,26,34,37 |
| 40.9% | 3,8,15,16, | 1,10,25,30 |
| 36.4% | 6 | 2,3,13,17,22,29 |
| 31.8% | | 8,18 |
| 27.3% | | |
| 22.7% | | |
| 18.2% | | |
| 13.6% | | |
| 9% | | |
| 4.5% | | |
| 0% | | |

Tableau 11: Enoncés de compétence très désirables et très prioritaires selon le mode (en %) - ronde 2.

| % | # de compétence jugée très désirable (5 ou 6) | # de compétence jugée très prioritaire (5 ou 6) |
|---|---|---|
| 100% | | |
| 95.5% | | |
| 90.9% | | |
| 86.4% | | |
| 81.8% | | |
| 77.3% | | |
| 72.7% | 33,24. | |
| 68.2% | | |
| 63.6% | 36,40,28,19,20 | 36 |
| 59% | 38,26,1 | 33 |
| 54.5% | | 15,28. |
| 50% | 12,13 | 20 |
| 45.5% | 14,9 | 26,34 |
| 40.9% | 15, | 1, |
| 36.4% | | 2,13,17, |
| 31.8% | | 18, |
| 27.3% | | |
| 22.7% | | |
| 18.2% | | |
| 13.6% | | |
| 9% | | |
| 4.5% | | |
| 0% | | |

### 4.3.3 Consensus

Le consensus obtenu au terme de la deuxième ronde Delphi indique qu'il y a eu, au cours de l'enquête Delphi, une transformation du processus de décision allant de la prise de position individuelle à la prise de décision de groupe. Le consensus est mesuré par l'écart qui s'est créé entre les réponses exprimées sous forme de pourcentage de participants ayant choisi le mode (identifié lors de chaque ronde). Il s'agit donc de comparer les réponses obtenues à la ronde 2 et celles obtenues à la ronde 1. Cet écart doit représenter une augmentation du pourcentage de participants ayant choisi le mode pour que celui-ci soit considéré significatif. Les écarts enregistrés sont présentés sous une forme numérique aux tableaux 12 pour les énoncés de compétence et au tableau 13 en ce qui concerne les catégories de compétence.

De façon plus précise, le tableau 12 indique les écarts, en pourcentage du nombre total de répondants, enregistrés entre le mode de la ronde 2 et celui de la ronde 1. Les variations des pourcentages, i.e. les écarts, sont présentés en termes de désirabilité et de mise en priorité des quarante énoncés identifiés dans les deux questionnaires Delphi. Seul l'énoncé #5 a enregistré une réduction du consensus de 9% à l'égard de sa désirabilité alors que l'énoncé #16 n'a fait l'objet d'aucune amélioration du consensus obtenu à la ronde 1. Les énoncés #7 et 13 ont toutefois enregistré une baisse de consensus de 5,4% et de 4,5% respectivement en ce qui concerne leur priorité. Aucune

amélioration du consensus n'a été observée au niveau de la mise en priorité des énoncés #17, 18, 29 et 34.

A l'égard des catégories de compétence présentées au tableau 13, une amélioration du consensus a été observée: cette amélioration varie dans une proportion allant de 4,5% à 27,2%. C'est donc dire que : 1) toutes les catégories de compétences ont obtenu une augmentation du consensus parmi les membres du groupe Delphi à la fois en ce qui a trait à leur désirabilité et leur mise en priorité 2) presque tous les énoncés de compétence identifiés (95%) ont obtenu une amélioration du consensus entourant leur désirabilité et 3) la plupart de ces énoncés (85%) ont également bénéficié d'une amélioration du consensus concernant leur mise en priorité.

Nous reviendrons sur la question du consensus au cours de la vérification des hypothèses de recherche, à la section suivante.

Tableau 12. Énoncés de compétence désirables et prioritaires des rondes 1 et 2: mode 2 - mode 1

| Question | Désirabilité | | | Mise en Priorité | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Mode de la Ronde 1 | Mode de la Ronde 2 | Ecarts | Mode de la Ronde 1 | Mode de la Ronde 2 | Ecarts |
| 1 | 45.5% | 59% | 13.5% | 31.8% | 40.9% | 9.1% |
| 2 | 36.4% | 50% | 13.6% | 31.8% | 36.4% | 4.6% |
| 3 | 31.8% | 40.9% | 9.1% | 31.8% | 36.4% | 4.6 |
| 4 | 40.9% | 50% | 9.1% | 31.8% | 50% | 18.2% |
| 5 | 54.5% | 45.5% | (9)* | 40.9% | 45.5% | 4.6% |
| 6 | 27.3% | 36.4% | 9.1% | 31.8% | 45.5% | 13.7% |
| 7 | 36.4% | 54.5% | 18.1% | 59.9% | 54.5% | (5.4) |
| 8 | 31.8% | 40.9% | 9.1 | 27.3% | 31.8% | 4.5 |
| 9 | 27.3% | 45.5% | 18.2% | 27.3% | 54.5% | 27.2% |
| 10 | 40.9% | 50% | 9.1% | 27.3% | 40.9% | 13.6% |
| 11 | 36.4% | 45.5% | 9.1% | 31.8% | 45.5% | 13.7% |
| 12 | 36.4% | 50% | 13.6% | 31.8% | 54.5% | 22.7% |
| 13 | 45.5% | 50% | 4.5% | 40.9% | 36.4% | (4.5) |
| | 36.4% | 45.5% | 9.1% | 22.7% | 45.55 | 22.8% |
| 15 | 36.4% | 40.9% | 4.5% | 45.5% | 54.5% | 9% |
| 16 | 40.9% | 40.9% | 0 | 31.8% | 54.5% | 22.7% |
| 17 | 40.9% | 54.5% | 13.6% | 36.4% | 36.4% | 0 |
| 18 | 40.9% | 54.5% | 13.6% | 31.8% | 31.8% | 0 |
| 19 | 40.9% | 63.6% | 22.7% | 31.8% | 31.8% | 18.2% |
| 20 | 45.5% | 63.6% | 18.1% | 31.8% | 50% | 18.2% |
| 21 | 50% | 63.6% | 13.6% | 36.4% | 50% | 13.6% |
| 22 | 40.9% | 45.5% | 4.6% | 27.3% | 36.4% | 9.1% |
| 23 | 50% | 63.6% | 13.6% | 36.4% | 50% | 13.6% |
| 24 | 54.5% | 72.7% | 18.2% | 40.9% | 54.5% | 13.6% |
| 25 | 40.9% | 45.5% | 4.6% | 36.4% | 40.9% | 4.5 |
| 26 | 45.5% | 59% | 13.5% | 27.3% | 45.5% | 18.2% |
| 27 | 50% | 54.5% | 4.5% | 31.8% | 63.6% | 32% |
| 28 | 45.5% | 63.6% | 18.1% | 36.4% | 54.5% | 18.1% |
| 29 | 50% | 59% | 9% | 36.4% | 36.4% | 0% |
| 30 | 40.9% | 54.5% | 13.6% | 36.4% | 40.9% | 4.5% |
| 31 | 45.5% | 63.6% | 18.1% | 40.9% | 59% | 18.1% |
| 32 | 31.8% | 50% | 18.2% | 40.9% | 50% | 9.1% |
| 33 | 45.5% | 72.7% | 27.2% | 40.9% | 59% | 18.1% |
| 34 | 40.9% | 45.5% | 4.6% | 45.5% | 45.5% | 0 |
| 35 | 59% | 68.2% | 9.2% | 40.9% | 50% | 9.1% |
| 36 | 50% | 63.6% | 13.6% | 36.4% | 63.6% | 27.2% |
| 37 | 31.8% | 45.5% | 13.7% | 31.8% | 45.5% | 13.7% |
| 38 | 40.9% | 59% | 18.1% | 36.4% | 50% | 13.6% |
| | 40.9% | 68.2% | 27.3% | 45.5% | 54.5% | 9% |
| 40 | 50% | 63.6% | 13.6% | 40.9% | 54.5% | 13.6% |
| Δmoyen | | | 12.1% | | | 11.9% |

* Le chiffre entre parenthèses indique un écart négatif

Tableau 13 : Catégories de compétence désirables et prioritaires des rondes 1 et 2 mode 2 - mode 1

| | Désirabilité | | | Mise en priorité | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Catégories de compétence | Ronde de la Ronde 1 | Mode de la Ronde 2 | Ecart | Mode de la Ronde 1 | Mode de la Ronde 2 | Ecart |
| Conceptuelle d'ordre cognitif | 36.4% | 50% | 13.6% | 27.3% | 31.8% | 4.5% |
| Conceptuelle d'ordre affectif | 36.4% | 63.6% | 27.25 | 36.4% | 54.5% | 18.1% |
| Methodologique d'ordre cognitif | 31.8% | 45.5% | 13.7% | 31.8% | 54.5% | 22.7% |
| Methodologique d'ordre affectif | 27.3% | 45.5% | 18.2% | 36.4% | 40.9% | 4.5% |
| moyen | | | 18.2% | | | 12.5% |

4.3.4 Hypothèses de recherche

La vérification des hypothèses qui sera faite repose sur l'application de différentes règles de décision eu égard à certains postulats posés. Ces règles et ces postulats ont déjà été présentés dans le cadre opérationnel de la recherche (section 3.4).

4.3.4.1 **Hypothèse ($H^1$) concernant l'existence d'un écart entre les compétences actuelles et désirables en recherche qualitative des futurs bacheliers ès sciences spécialisés en physiothérapie de l'Université d'Ottawa.**

L'hypothèse **qu'il s'agit de vérifier est, la suivante:**

Tableau 13: Catégories de compétence désirables et prioritaires des rondes 1 et 2: mode 2 - mode 1

| | Désirabilité | | | Mise en Priorité | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Catégories de compétence | Ronde de la Ronde 1 | Mode de la Ronde 2 | Ecart | Mode de la Ronde 1 | Mode de la Ronde 2 | Ecart |
| Conceptuelle d'ordre cognitif | 36.4% | 50% | 13.6% | 27.3% | 31.8% | 4.5% |
| Conceptuelle d'ordre affectif | 36.4% | 63.6% | 27.25 | 36.4% | 54.5% | 18.1% |
| Méthodologique d'ordre cognitif | 31.8% | 45.5% | 13.7% | 31.8% | 54.5% | 22.7% |
| Méthodologique d'ordre affectif | 27.3% | 45.5% | 18.2% | 36.4% | 40.9% | 4.5% |
| moyen | | | 18.2% | | | 12.5% |

4.3.4 Hypothèses de recherche

La vérification des hypothèses qui sera faite repose sur l'application de différentes règles de décision, eu égard à certains postulats posés. Ces règles et ces postulats ont déjà été présentés dans le cadre opérationnel de la recherche (section 3.4).

4.3.4.1 **Hypothèse ($H^1$) concernant l'existence d'un écart entre les compétences actuelles et désirables en recherche qualitative des futurs bacheliers ès sciences spécialisés en physiothérapie de l'Université d'Ottawa.**

L'hypothèse qu'il s'agit de vérifier est, la suivante:

Hypothèse ($H_1$): " Il existe un écart entre les compétences actuelles et désirables en recherche qualitative des futurs bacheliers ès sciences spécialisés en physiothérapie de l'Université d'Ottawa."

Il s'agit de vérifier la présence, sur les plans qualitatif et quantitatif, d'un écart entre les compétences jugées désirables en recherche qualitative et les compétences actuelles. Plus précisément, il s'agit d'identifier les énoncés de compétences qui ont été jugées désirables, au terme de l'étude Delphi, les compétences actuelles étant postulées nulles. (réf. postulat #1). La règle de décision #1 indique que les énoncés ayant reçu la cote 5 ou 6 (sur l'échelle) seront retenus comme faisant partie de la situation désirable. La règle de décision #3 suggère de plus que seules les cotes (sur l'échelle de désirabilité) des énoncés ayant reçu le support de la moitié (50%) ou plus des répondants doivent être retenues.

Sur le plan quantitatif, une relecture du tableau 8 est particulièrement éclairante. Ce tableau révèle que quinze (15) énoncés ont éte jugés par l'ensemble du groupe Delphi, comme devant être maîtrisés (cote 5) ou parfaitement maîtrisés (cote 6). Ces énoncés sont les suivants: 1, 9, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 24, 26, 28, 33, 36, 38, 40. Une fois la règle de décision #3 appliquée, il ne reste plus que les douze (12) énoncés suivants: 1, 12, 13, 19, 20, 24, 26, 28, 33, 36, 38, 40. La première hypothèse est donc confirmée sur la base de ces résultats.

Si l'on procède à un classement de ces douze (12) énoncés selon leurs catégories d'appartinance (voir le tableau 14), il est possible de constater que le groupe Delphi semble privilégier les énoncés se rapportant au niveau méthodologique puisque 75% des énoncés appartiennent à ce niveau de compétence (énoncés d'ordre cognitif # 19, 20, 24, 26, 28 et énoncés d'ordre affectif # 33, 36, 38, 40). Par ailleurs, si l'on tient compte des trois (3) énonces de compétences conceptuelles d'ordre cognitif, il y a, en tout, huit (8) énoncés d'ordre cognitif, ce qui représente 66% de l'ensemble des douze énoncés. Il y a donc au sein du groupe Delphi, une tendance à encourager davantage l'acquisition des connaissances que l'apprentissage d'attitudes reliées à la recherche qualitative.

Tableau 14: Classement des 12 énoncés de compétence par catégories d'appartenance

| Catégories de compétences | énoncés | Total | % |
|---|---|---|---|
| conceptuelle d'ordre cognitif | # 1,12,13 | 3 | 25 |
| conceptuelle d'ordre affectif | | 0 | 0 |
| méthodologique d'ordre cognitif | # 19,20,24,26,28 | 5 | 41.6 |
| méthodologique d'ordre affectif | # 33,36,38,40 | 4 | 33.3 |

4.3.4.2 Hypothèse ($H^2$) concernant la différence d'opinion exprimée par les différents groupes de répondants et reliée aux compétences en recherche qualitative jugées désirables et prioritaires

La seconde hypothèse qu'il s'agit de vérifier est la suivante:

Hypothèse ($H_2$): "Les compétences en recherche qualitative des futurs bacheliers ès sciences spécialisés en physiothérapie de l'Université d'Ottawa jugées désirables et prioritaires diffèrent selon l'opinion exprimée par les différents groupes d'experts consultés dans l'étude Delphi."

Conformément à la terminologie proposée par Lapointe (1982), l'opinion (désirabilité et priorité) des trois groupes de répondants suivants sera présentée: 1) individus: étudiants 2) profession: physiothérapeutes 3) société: éducateurs et ergothérapeutes. Pour chacun des groupes représentés dans l'étude Delphi, il s'agissait d'identifier parmi la liste des quarante énoncés de compétence, ceux qui ont obtenu, par le support de la moitié ou plus des participants d'un groupe (règle de décision #3), des cotes de 5 ou 6 sur les échelles de désirabilité (règle de décision #1) et de mise en priorité (règle de décision #2). Rappelons que l'application de la règle #4 permet de vérifier si les écarts (situation désirable versus situation actuelle) identifiés dans le questionnaire Delphi peuvent être considérés comme étant significatifs sur le double plan de la désirabilité et de la priorité.

Une évaluation comparée des besoins de formation en recherche qualitative, tels qu'identifiés selon l'opinion (désirabilité, mise en priorité) des trois groupes de participants à l'étude Delphi est présentée au tableau 15 ci-joint. Selon ces résultats, seuls deux énoncés, les énoncés #1 et #33 ont été jugés, comme étant désirables (5 ou 6 sur l'échelle) et prioritaires (5 ou 6 sur l'échelle) (par la moitié ou plus des membres de chacun des trois groupes de répondants). Par rapport aux trois différents groupes de répondants, ces deux énoncés représentent une différence d'opinion significative. Conformément à la règle de décision #4, il est observé que ces deux énoncés communs représentent, par rapport au total des énoncés choisis par chacun des trois groupes, une proportion inférieure à la norme du 50% fixée a priori. En effet, ceci veut dire que les compétences jugées désirables et prioritaires qui sont communes aux trois groupes de répondants ne repésentent respectivement que 22.2% (deux sur neuf énoncés) de l'ensemble de compétences identifiées par les groupes "profession" et société" et 28.5% (deux sur sept énoncés) de l'ensemble des compétences identifiées par le groupe "individus". La seconde hypothèse de recherche est donc confirmée.

Reformulés d'une autre façon, ces résultats indiquent que sur un total de dix-sept (17) énoncés identifiés par l'ensemble des trois groupes de répondants, il existe une différence d'opinion marquée concernant les compétences ou besoins d'apprentissage en recherche qualitative. Cette différence peut se calculer à l'aide de la règle de trois suivante:

NT = 100%

NT - NC = x

où:

NT: nombre total d'énoncés de besoins éducationnels désirables et prioritaires pour un groupe donné de répondants (e.g.:7 pour le groupe "individus" et 9 pour les groupes "profession" et "société").

NC: Nombre d'énoncés de besoins éducationnels désirables et prioritaires retenus par (la moitié ou plus des membres de) chacun des trois groupes, soit: deux (2) énoncés communs aux trois groupes (ce sont les énoncés # 1 et # 33).

Le calcul effectué indique une différence d'opinion de l'ordre de 71.5% pour le groupe "individus" et de 77.8% pour les groupes "société" et "profession" respectivement. Voici un exemple de calcul pour le groupe "profession":

9 énoncés = 100%

9 - 2 énoncés ou 7 énoncés = x

x = 77.8%

Il existe donc un accord inter-groupes faible en matière de besoins d'apprentissage en recherche qualitative. L'écart le plus grand (i.e.: la plus grande divergence) sera présenté à la section discussion et inter prétation des résultats qui suit.

Tableau 19: Besoins éducationnels en recherche qualitative d'après l'opinion du groupe Delphi.

| Enoncés de besoins éducationnels désirables et prioritaires | Groupe Delphi | | | Total |
|---|---|---|---|---|
| | Individus (11 étudiants) | Profession (4 physiothérapeutes) | Société (2 ergothérapeutes 5 éducateurs) | |
| 1 | x | x | x | 3 |
| 12 | | | x | 1 |
| 13 | x | x | | 2 |
| 15 | x | x | | 2 |
| 16 | | x | | 1 |
| 17 | | x | | 1 |
| 19 | | x | | 1 |
| 20 | | | x | 1 |
| 24 | | x | x | 2 |
| 26 | x | | | 1 |
| 27 | | | x | 1 |
| 28 | x | x | | 2 |
| 31 | | | x | 1 |
| 33 | x | x | x | 3 |
| 36 | x | | | 1 |
| 39 | | | x | 1 |
| 40 | | | x | 1 |
| Total | 7 | 9 | 9 | |

# CHAPITRE 5

## Discussion et interprétation des résultats

Ce dernier chapitre tentera de fournir: 1) une interprétation des priorités établies par le groupe Delphi en matière de besoins éducationnels en recherche qualitative et de façon plus générale une interprétation des résultats obtenus, notamment au niveau du consensus de ce groupe; 2) une discussion de fond sur le caractère scientifique de la méthode suivie et la validité des résultats obtenus. Sur le plan méthodologique, une brève revue des applications de la méthode Delphi, de l'histoire, des indications, des avantages et des limites qu'elle possède sera présentée. A l'égard de la validité des résultats, les considérations épistémologiques présentées militent en faveur de l'utilisation de l'approche Delphi. Certaines indications sur l'orientation de futures recherches sont enfin proposées. La présentation peu orthodoxe de cette discussion s'impose compte tenu du fait qu'il n'a pas été possible d'inclure dans cette section une comparaison des résultats de cette étude avec ceux d'autres recherches. Il n'existe pas d'autres études portant sur les compétences ou les besoins éducationnels en recherche qualitative dans le domaine de la physiothérapie.

## 5.1 Interprétation des résultats

L'interprétation des résultats portera essentiellement sur sur deux points. 1) le consensus du groupe Delphi autour des différents énoncés de compétence évalués et 2) les priorités établies en matière de besoins de formation en recherche qualitative.

A l'égard de la formation du consensus, une analyse globale des résultats indique un accroissement général du pourcentage de participants ayant choisi le mode lors de la ronde 2. (voir tableau 12) L'accroissement moyen se situe à 12,1% au niveau de la désirabilité et à 11,9% au niveau de la mise en priorité des énoncés de compétence. Au niveau des catégories de compétences, cette augmentation est en moyenne de l'ordre de 19,2% au niveau de la désirabilité et de 12,9%, au niveau de la mise en priorité de ces catégories.

Une façon d'expliquer l'absence de progression du consensus pour certains énoncés est d'analyser le contenu des commentaires fournis lors de la ronde 1 et ceci pour chacun des énoncés (ou catégories d'énoncés) ayant enregistré une perte de consensus ou une absence de progression de ce consensus. Il s'agit des énoncés suivants: énoncés #5 et 16 par rapport à la désirabilité, des énoncés #7, 13, 17, 18, 29, 34, en ce qui concerne la mise en priorité. Aucune des catégories de compétence ne sera analysée puisque toutes indiquent une

progression de l'accord du groupe en ce qui concerne les modes obtenus.

L'énoncé #5 ("décrire la recherche qualitative en termes de postulats de valeurs et de méthodes") a subi une chute de 9% au niveau du consensus en ce qui concerne sa désirabilité: de 54,5% à la ronde 1, la proportion des répondants ayant choisi le mode est tombé à 45,5% lors de la ronde 2. Une façon d'expliquer cette baisse serait de se référer à l'appendice 13 et plus précisément au commentaire "surtout en ce qui concerne les méthodes" présenté à la question 5 du questionnaire #2. Il est en effet possible que le groupe ait nuancé son opinion après s'être rendu compte qu'il ne s'agissait pas uniquement ici des méthodes mais également des postulats et des valeurs, deux éléments axiologiques souvent jugés de moindre importance pour des gens orientés vers l'action et les méthodes comme les professionnels (actuels ou futurs) oeuvrant dans le domaine de la réadaptation.

L'énoncé #16 ("sentir ce qui se passe autour de soi et pouvoir en tenir compte dans un contexte de recherche qualitative") n'a enregistré aucun progrès du consensus relié à sa désirabilité: 40,9% des membres du groupe Delphi ont choisi le même mode. Outre le fait que le contenu de l'énoncé n'était pas assez précis pour susciter de forts ancrages de la part des répondants,il faut mentionner que le caractère contradictoire des commentaires identifiés sur le questionnaire #2 ait pu être

responsable de la non-convergence de l'opinion des membres du groupe. Cette explication s'applique également à l'énoncé #13, ("être capable de découvrir les dynamiques essentielles de l'environnement de vie de son patient..."), lequel a subi une fuite de 4.5% (de 40.9% à la ronde 1 à 36.4% à la ronde 2) du consensus par rapport à la mise en priorité. Quant à la mise en priorité des énoncés #7, 17, 18 et 29, les commentaires présentés sont de portée trop limitée afin de permettre d'expliquer la baisse ou la stabilité du consensus obtenu entre les modes des rondes 1 et 2. L'auteur est dans l'impossibilité de fournir toute explication concernant le déplacement ou l'absence de déplacement dans le pourcentage de répondants ayant choisi la réponse modale. En dernier lieu, l'énoncé #34 ("avoir la volonté de voir ce qui est autour de soi, plutôt que d'y projeter sa réalité") n'a obtenu aucune amélioration du consensus entourant sa mise en priorité en dépit du fait que les deux commentaires fournis dans le questionnaire #1 vont dans le même sens. Les raisons ayant motivé la décision du groupe restent inexpliquées.

La comparaison des groupes de répondants, deux à deux, sera maintenant faite. A l'égard des désaccords inter-groupes sur les priorités reliées aux besoins de formaiton en recherche qualitative, la situation qui se dégage du tableau 15 est la suivante. Les groupes "indivisus" et "société" (groupe B) ne partagent pas la même opinion quant à la priorité accordée aux besoins, exclusion faite des énoncés #1 et #33. Le désaccord entre ces deux groupes se chiffre à 87.5% et à l'inverse l'accord inter-groupes est de 12.5% seulement. La règle de trois

suivante a été utilisée pour l'estimation des désaccords d'opinion:

$$NA + NB = 100\%$$

$$(NA + NB) - NC = x$$

où:

.NA = Nombre d'énoncés de besoins éducationnels désirables et prioritaires pour un groupe A donné

.NB = Nombre d'énoncés de besoins éducationnels désirables et prioritaires pour un des deux autres groupes comparés

.NC = Nombre d'énoncés de besoins éducationnels désirables, prioritaires et communs aux groupes A et B choisis à des fins de comparaison

A titre d'exemple, voici le détail de ce calcul pour l'évaluation comparée des groupes "individus" et "société" en ce qui concerne le niveau de désaccord entre ces deux groupes.

(7 énoncés + 9 énoncés) = 16 énoncés = 100%

16 énoncés - 2 énoncés = 14 énoncés = x

x = 87.5%

Une application des mêmes règles de calcul indique ce qui suit:

- groupes "profession" versus "société" : le désaccord entre ces deux groupes se chiffre à 83.3%. A l'inverse, l'accord inter groupes est de l'ordre de 16.7% et touche les énoncés suivants, considérés comme devant être prioritaires par ces deux groupes: # 1, 24 et 33):

- groupes "profession" versus "individu" : le désaccord entre ces deux groupes est de 68.7%. A l'inverse, l'accord inter-groupes est de 31.3% et porte sur les cinq énoncés suivants: # 1, 13, 15, 28, 33.

En résumé, si l'on exclut les besoins # 1 et # 33, le groupe "individus" n'est pas en accord avec les priorités établies par le groupe "société" mais partage davantage l'avis du groupe "profession" quant à la mise en priorité des énoncés de compétence #13,15 et 28. L'explication possible de ces résultats serait que les étudiants en physiothérapie, de par leur formation, sont beaucoup plus près de l'opinion des physiothérapeutes que de celle des représentants de la "société" (ergothérapeutes et éducateurs). De façon plus générale, le désaccord élevé enregistré entre les groupes de répondants s'expliquerait par la poursuite d'objectifs différents à l'intérieur de chacun de ces groupes de représentants.

## 5.2 Discussion concernant la valeur scientifique et la validité des résultats obtenus par la méthode Delphi.

### La méthode Delphi et sa valeur scientifique

Le concept Delphi est sous-tendu par la croyance en la possibilité de créer une sorte d'intelligence humaine collective, via un processus de communication structurée comprenant: 1) un "feedback" des opinions individuelles

exprimées sous forme d'information et de connaissances tacites ou non-homologuées 2) une évaluation de la vision ou du jugement du groupe 3) une occasion pour les individus de réviser leurs positions 4) un certain degré d'anonymat pour les réponses individuelles fournies (Linstone et Turoff, 1975:3). Comme méthode, la Delphi permet à un groupe d'individus, comme un tout, de faire face à un problème complexe via un processus de communication contrôlé et itératif caractérisé par l'anonymat, la rétroaction contrôlée, la réponse statistique du groupe et se terminant par une forme de consensus sans confrontation (Linstone et Turoff, 1975; Sadowski, 1984; Dulaney, 1980; Dalkey, 1969:408, 1970; Starkweather et al. 1975:38; Lindeman, 1975:435; Strauss et Zeigler, 1976).

Olaf Helmer, philosophe et mathématicien et co-fondateur de l'"Institute for the Future", a conçu ce concept, lequel exploitait systématiquement l'opinion d'experts à des fins de prévision mais c'est la "Rand Corporation" qui rendit opérationnelle cette méthode vers 1950. (Lindeman, 1975:435). L'idée originelle de la "Rand Corporation" était celle d'obtenir le consensus le plus fiable dans l'opinion des experts en utilisant une série de questionnaires administrés de façon périodique et prévoyant une rétroaction contrôlée de l'opinion. (Dalkey et Helmer, 1963). Le projet initial de la "Rand" était l'estimation du nombre de bombes atomiques requises pour réduire les munitions produites par les États-Unis par un nombre

déterminé; les conclusions étaient à l'effet que la procédure était fiable pour la prévision à court terme (Lindeman, 1975:435). Aujourd'hui la méthode Delphi est utilisée pour la planification en industrie, par le gouvernement, en administration et plus récemment en éducation (Vaillancourt, 1987:23). La méthode Delphi est devenue un outil de planification et d'évaluation multi-usages (Delbec, Van de Ven, Gustavason, 1975).

En éducation, un des usages les plus anciens est l'étude de Helmer (1966-1) qui visait à générer des jugements de préférence de la part d'un panel d'experts en éducation et en provenance d'autres domaines dans le but de constituer une liste de buts préférés par le Gouvernement fédéral et à des fins de subvention par ce dernier.

Adelson (1967), en 1967, utilisa la méthode pour générer des perspectives utiles sur les changements à effectuer dans l'éducation aux États-Unis. Cyphert et Gant (1970) ont utilisé cette méthode pour identifier notamment les préférences d'opinion du personnel enseignant du département d'Éducation de l'Université de Virginie et arriver à déterminer les zones-cibles sur lesquelles le département devait investir ses énergies et ses ressources. Anderson (1970) chercha à identifier les buts éducationnels d'une école de comté en Ohio en utilisant un panel composé d'enseignants, de membres du conseil d'administration,

d'administrateurs et d'experts en éducation. Simpsons (1977) utilisa un panel de trente experts du Colorado et de la Georgie pour pondérer vingt-trois compétences de base pour l'enseignement des sciences au niveau secondaire. Delargy (1974) présenta une étude Delphi effectuée au niveau national et renfermant les quinze buts idéaux et les quinze buts actuels de l'éducation de la communauté. Touzel (1978) utilisa le savoir tacite ou non-homologué de quarante-quatre répondants pour dégager un consensus sur les composantes d'un curriculum destiné à des apprenants ayant des troubles d'apprentissage et qui seraient considérés comme étant désirables. Dragseth (1980) détermina, à l'aide de cette méthode, les changements ou les innovations qui se sont produits au niveau de l'enseignement et du curriculum entre les années 1960 et 1980 dans l'état du Minnesota, ceux qui s'opèrent actuellement et ceux qui surviendront d'ici l'an 2000. En dernier lieu, Sadowski (1984) a utilisé dans sa thèse de doctorat cette méthode afin d'identifier les compétences requises pour l'entrée dans le métier de technicien en illustration.

De plus en plus, la méthode Delphi est utilisée pour: 1) déterminer des buts et des objectifs de formation 2) développer des critères d'évaluation 3) planifier un curriculum (Ulschak, 1983; Judd, 1972,1972-1) et plus précisément évaluer les besoins d'apprentissage (Coffino, 1977; Aubin, 1979; Ouellet, 1987). En effet, l'analyse du passé et la recension des écrits ne sont que deux des éléments à considérer pour élaborer un cursus ou un

curriculum et la méthode Delphi permet au chercheur d'identifier les tendances futures à partir du présent, d'anticiper les problèmes, les situations et les changements pouvant affecter la formation et d'exploiter le savoir tacite des individus informés sur le problème à résoudre (Sadowski, 1984:20).

La méthode Delphi est indiquée lorsque: 1) le problème ou la question posée ne se prête pas à l'application de techniques analytiques précises et peut bénéficier des informations subjectives reflétant une position collective ou 2) il n'y a pas de connaissances homologuées sur la question ou le problème posé (Dalkey, 1969:408; Linstone, 1978; Linstone et Turoff, 1975:4; Ouellet, 1987). Parmi d'autres éléments pouvant militer en faveur de l'emploi de la méthode Delphi, mentionnons ceux-ci: 1) si les répondants n'ont pas d'histoire de communication adéquate 2) si les répondants possèdent des savoirs et des expériences variées 3) si le nombre de répondants est trop grand pour permettre un échange face-à-face efficace 4) si la dispersion géographique, le temps et les coûts rendent impossible la tenue fréquente de réunions de groupe 5) si la sévérité des désaccords entre les individus nécessite l'arbitrage du processus de communication et l'anonymat (Linstone et Turoff, 1975:4). Toutes ces conditions ont en l'occurrence été respectées au sein de ce projet de recherche.

L'emploi de la méthode Delphi comprend plusieurs désavantages: 1) l'attrition est souvent élevée 2) la

sélection des membres du groupe est problématique 3) chûte de la motivation des répondants au cours de l'enquête 4) la question posée a tendance à être ambigüe. D'autres possibilités comme la manipulation des données, i.e. le biais de l'analyste (Welty, 1971), ou la baisse de précision du produit causée par une augmentation de l'incertitude associée à l'extension de l'horizon de temps considéré (Dalkey, 1963) représentent d'autres écueils potentiels.

L'attrition est un problème important. Le pourcentage d'attrition parmi les répondants appartenant au groupe Delphi peut varier de 30% (Cyphert et Gant, 1970) à 68% (Delargy, 1974) sur quatre rondes. Afin de minimiser l'attrition et étant donné que 99% du changement dans l'opinion des répondants s'effectue généralement après la seconde ronde (Cyphert et Gant, 1971), trois rondes suffisent (Barnette et al., 1978; Pallante, 1976; Brooks, 1979; Milkovich et al., 1972; Sadowski, 1984).

Dans le cas de cette étude, deux rondes se sont avérées suffisantes et, en dépit du fait que les répondants n'ont pas été rémunérés, l'attrition a été nulle. L'absence d'attrition permet conséquemment de préserver l'hétérogénéité des participants, d'éviter la domination (biais) des opinions par la quantité des opinions similaires et d'assurer la validité des résultats (Linstone et Turoff, 1975: 4). La variété des points de vue des

répondants peut notamment être assurée en formant un groupe Delphi composé de plusieurs membres représentant le point de vue de groupes différents et non-homogènes à priori (Wiggins et Kohen, 1971; Goldberg, 1970, dans Libby, 1976:10).

La sélection des membres du groupe pose également un problème potentiel (Gordon et Helmer, 1964; Helmer, 1967; 1967-1 Welty, 1971; Judd, 1972; Sackman, 1974; Hill et Fowles, 1975; Starkweather et al., 1975; Libby, 1976). Comment définit-on le concept d'expert ou de spécialiste? Dans ce projet d'étude, le modèle d'évaluation des besoins de Lapointe a suggéré le rationnel motivant la sélection des membres du groupe Delphi et permettant de maximiser le nombre de points de vue représentés.

Le processus d'expédition par la poste trop lent, surtout si une période de temps appréciable doit être consacrée à l'étude, peut décourager le participant (Ulschak, 1981), le désintéresser ou de le fatiguer jusqu'au point de favoriser un faux consensus (Sackman, 1974; Starkweather, 1975:38; Huckfeldt et Judd, 1974; Hill et Fowles, 1975). Le fait d'avoir utilisé les services de la "poste prioritaire" et d'avoir observé des délais de réponse courts a, dans le cas de cette étude, permis de minimiser le risque de contamination des résultats pouvant être occasionné par ce biais.

Plusieurs ont souligné la tendance à l'ambiguité des questions Delphi posées (Gordon et Helmer, 1964; Salancik, Wenger et al.,

1971; Churchman, 1971; Sackman, 1974; Scheele, 1975; Mitroff et Turoff, 1975). Dans le cas de cette étude, les deux lettres d'accompagnement visaient à donner l'information requise sur les éléments contenus dans la question posée et sur les questionnaires eux-mêmes. Il faut cependant reconnaître l'ambiguïté, non de la question posée, mais d'une partie du questionnaire. Les caractère équivoque des catégories de compétences en recherche qualitative présentés à la dernière partie des questionnaires #1 et #2 a entraîné la perte d'une partie intéressante des résultats compilés. Ces résultats n'étaient toutefois pas nécessaires à la vérification des hypothèses de recherche, ce biais a été sans préjudice sur l'issu de la recherche.

La méthode Delphi possède des avantages qui dans le cas de cette étude, ont été renforcis par le fait que les désavantages précités ont été contrôlés. Parmi ces avantages, il faut souligner que la méthode Delphi est efficace, i.e. rapide et peu coûteuse, adaptée à des situations où des données quantitatives ne sont pas disponibles, pertinente pour identifier ou explorer une gamme d'options ou d'alternatives sur lesquelles les répondants devront arriver à un consensus. (Spiegel et Hyman, 1978:49; Martino, 1973; Turoff, 1970). Elle permet aux répondants de soumettre des réponses de haute qualité en raison de la qualité des interactions qu'elle permet (Van de Ven, Delbecq, 1974). Elle permet même d' éduquer le groupe de répondants sur des aspects divers et interreliés au sujet

investigué (Turoff, 1970). Enfin, elle permet de produire des résultats valides, qu'ils s'agisse de la Delphi conventionnelle (papier-crayon) ou de la Delphi en temps réel (Delphi-conférence).

Cette technologie d'opinion, selon l'expression de Dalkey (1969-1: 408), est fondée sur le postulat à l'effet qu'"il y a au moins autant d'information pertinente dans "n" têtes qu'il y en a dans une". La méthode Delphi est donc un outil permettant: 1) d'extraire de l'information "scientifique" contenue dans "n" têtes réunies et représentant l'ensemble de la situation investiguée 2) de mettre en commun cette information pour former un savoir tacite complémentaire au savoir propositionnel ou homologué 3) de produire des résultats valides représentant la réalité complexe étudiée, étant donné que, selon Linstone et Turoff (1975), il n'existe pas de mesure unique permettant d'appréhender la vérité.

De fait, le répondant est informé (savoir tacite et savoir propositionnel) par son propre réseau d'information couvrant une partie de la zone substantive investiguée. L'interaction entre les répondants permet le raccordement des différents réseaux d'informations entre eux, ce qui produit une information "parfaite" sur le problème à l'étude. Cette observation a été représentée par le "cube d'information de Naró" (1981:65); elle assume la véracité de l'hypothèse suivant

laquelle : "il est possible d'une part, de générer une solution à un problème ou de l'information à partir du savoir tacite contenu dans la tête de l'expert (répondant) et d'autre part, de raffiner et de préciser cette information jusqu'au point où elle puisse constituer une image reconstituée i.e. une reconstruction valide de la réalité par le biais de la communication entre les différents experts ou répondants". Une telle reconstruction de la réalité a également été étiquetée sous le nom d'un concept différent du "cube d'information". Il s'agit du concept de "vision de la tâche", lequel est enraciné directement dans le savoir tacite détenu par les répondants ou experts (Tilquin, 1978, 1981; Theureau, 1979, 1984).

Theureau (1979, 1984) et Tilquin (1981) ont effectivement exploité ce concept de "vision de la tâche" afin de générer, par un groupe nominal d'infirmières, des mesures de temps requis pour administrer les soins infirmiers. Ce concept de "vision de la tâche" a été expliqué de la façon suivante dans l'étude de Tilquin (1981): À force de répétitions des actes posés par le professionnel, à force de programmation et de coordination de ces actes lors de la distribution des services à plusieurs clients à la fois et dans des contextes différents, le professionnel acquiert une vision globale de sa tâche et apprend implicitement le temps requis moyen de chacune des actions professionnelles qu'il pratique, étant donné qu'il a été appelé à maîtriser et à exécuter pour des clients différents, une certaine quantité d'actes professionnels différents au cours d'une période de temps

restreinte ou circonscrite et comportant des interruptions fréquentes (caractère non séquentiel des travaux et distribution en parallèle des services professionnels). Cette intégration assure une mesure du temps qui soit réaliste et représentative en ce sens qu'elle s'articule sur une conciliation des variables de temps, de volume, de lieu, de coût et de qualité des services, reflétant ainsi la pratique normale i.e. la réalité. Vu sous un angle "lockéen", tel que le décrit Churchman (1971), le consensus obtenu au sein du groupe de répondants a permis d'obtenir une généralisation empirique (validation) des résultats (mesures de temps) obtenus et de transformer de l'information subjective de départ en une information factuelle, vraie, objective en bout de ligne (Mitroff et Turoff, 1975:21).

Bongers (1970, 1970-1) a également conclu, à la suite d'une étude visant à quantifier des tâches qu'effectuaient des personnes expérimentées par le moyen d'entrevues exploitant leur savoir tacite, que la méthode d'extraction de l'information à partir de la base de connaissances non-homologuées des sujets expérimentés et d'exploitation de ce savoir tacite était aussi valable que la mesure classique du travail. Comme l'indique Williamson et al. (1979:332), les méthodes utilisant les jugements de groupe ne peuvent pas vraiment être invalidés en raison de l'absence de critère(s) permettant d'approximer directement la vérité dans le cas de problèmes complexes et plus ou moins structurés. Dans le cas de cette étude, il en est de

même et il serait très difficile de prouver que les résultats produits ne sont pas valides. Cette question de la validité des résultats est traitée en de plus amples détails dans la section suivante.

## La validité des résultats de l'étude Delphi

La question de la validité des résultats produits par la technique du groupe nominal ou la méthode Delphi a été présentée en empruntant une argumentation imprégnée de l'approche d'enquête "lockéenne" et du paradigme positiviste. Cependant cette base d'argumentation présente certaines difficultés lorsqu'il s'agit d'expliquer le bien-fondé de recourir au savoir tacite, à l'instrument "humain", aux résultats négociés et au consensus. L'enquête n'étant pas exempte de valeurs, la réalité n'étant pas nécessairement unique, tangible, observable et fragmentable, le connaisseur et la connaissance n'étant pas nécessairement indépendants et isolés l'un de l'autre, les causes ou les antécédents n'étant pas toujours possibles à identifier, il s'ensuit que le processus d'analyse est davantage "heuristique" plutôt que "statistique" et que les généralisations indépendantes du temps et du contexte de recherche sont difficiles à faire. Dans cette étude, nous respectons entièrement cette limite selon laquelle les résultats produits ne peuvent être transportables à d'autres contextes que celui dans lequel l'étude a été réalisée. Si les résultats devaient être applicables à l'ensemble du

système de formation en physiothérapie du Canada. L'étude devrait être répétée avec une population de répondants dispersée à travers l'ensemble du Canada.

Le degré de consensus explicite parmi les répondants ou experts, comme mesure de la validité de l'information générée par le groupe Delphi, pose également un problème. Selon Mitroff et Turoff (1975:23), l'accord n'est qu'une des voies philosophiques possibles pour produire la vérité en dehors des données tirées des expériences; le danger avec "l'accord" est qu'il peut figer le conflit et le débat au moment où ils sont le plus nécessaire. En d'autres termes, une position de consensus prononcé sur la situation ou le problème structuré est nécessaire. S'il ne l'est pas, (le problème est complexe et non structuré dans le cas dans cette étude), un consensus modéré (e.g. la moitié ou plus des membres du groupe Delphi) suffit à valider les résultats présentés. Dans le cas de l'étude actuelle, la règle de décision #3 fait incidemment état de réserve quant à la validation des résultats au moyen du consensus obtenu.

La validité des résultats de l'application de la méthode Delphi, ou de la technique du groupe nominal qui en a été dérivée, ne peut donc pas en être appréciée à partir d'une seule base philosophique (Mitroff et Turoff, 1975:36). D'autres critères de validité et de fiabilité des résultats pourraient

être appliqués, notamment ceux proposés par Lincoln et Guba (1985). Ces critères, inspirés de l'axiomatique du paradigme naturaliste, s'harmonisent avec les postulats auxquels adhère la méthode Delphi. Cependant l'entreprise de caractériser et d'élaborer une version "non-lockéenne" de la méthode Delphi, et de produire un ensemble de critères méthodologiques calqués sur le paradigme naturaliste décrit par Lincoln et Guba (1985), ou sur le paradigme phénoménologique à la base de la recherche qualitative, dépasse de beaucoup le cadre de cette discussion. L'auteur laisse à d'autres ce travail de nature méthodologique. Dans le cas de cette recherche cependant, disons que la nature non-structurée du problème posé (voir la question nominale et la question Delphi posées) ne permettait pas l'emploi d'une méthodologie "dure" de recherche i.e. de type quantitative. Etant donné qu'il n'existe pas une seule et unique façon de voir et d'appréhender la réalité, l'emploi d'une méthodologie "souple" de recherche, i.e. de type qualitatif, s'est avéré indiqué pour trouver une solution "scientifique" et valide au problème de recherche posé. La démonstration de la validité des résultats produits dans cette recherche ne peut toutefois être effectuée de la façon avec laquelle une étude Delphi "lockéenne" (une étude "lockéenne" se base sur l'observation directe de phénomènes et utilise d'abord les données rapportées, lesquelles doivent toujours précéder le développement de théories ou des modèles formels (Hurtubise, 1981:228); une étude Delphi "lockéenne" est de nature empirique, inductive car, selon le système d'enquête

"[illegible]" [illegible] vérité est expérimentale et "consensuelle" (Linstone, Turoff, 1975:21)) le serait i.e. en comparant ses résultats (post-consensus inter-observateurs) à ceux obtenus suite à une étude quantitative portant sur un problème structuré.

La validité des résultats a été plutôt assurée par: 1) la conformité du processus de recherche avec la méthode Delphi (et la technique du groupe nominal) telle que décrite dans le devis du projet, 2) par l'élimination ou la minimisation des effets des désavantages et des biais potentiels (e.g. attrition, sélection des membres, motivation, etc...) de la méthode et 3) par une vérification ("audit") de l'ensemble du projet par le groupe d'éducateurs ayant sanctionné l'esquisse du projet, ayant participé à l'exercice T.G.N. et à l'étude Delphi, et ayant revu l'ensemble des résultats présentés dans ce rapport de recherche. Cette" audition" est une des stratégies proposées par Lincoln et Guba (1985) afin d'assurer la validité des résultats produits par l'application des différentes techniques et méthodes de recherche qualitative utilisées dans ce projet.

En ce qui concerne les orientations possibles de recherches éventuelles portant sur ce même sujet de recherche, sur la méthodologie utilisée ou sur les résultats obtenus, les indices suivants sont présentés:

1) cette étude a examiné une des composantes d'une des fonctions dévolues ou assumées par le physiothérapeute. Les besoins d'apprentissage reliés aux fonctions non-cliniques dans leur

ensemble devraient être évalués dans le contexte du relèvement du niveau d'entrée dans la pratique du baccalauréat à la maîtrise professionnelle en physiothérapie. L'étude de ces fonctions non-cliniques a traditionnellement été négligée dans les curricula compte tenu de la compétition naturelle qui s'est installée avec la formation clinique pour une place au sein du (des) programme(s) de formation en physiothérapie.

2) la méthode Delphi est un outil de recherche qualitative qui est, sur le plan méthodologique, en développement. La Delphi de type "lockéenne" a certainement été la première version de cette méthode à être développée et validée mais encore peu de connaissances existent sur les applications possibles de la méthode Delphi à l'intérieur d'autres paradigmes ou d'autres systèmes d'enquête tels que les systèmes "leibnizien", "kantien", "hégélien" et "singérien" décrits par Churchman (1971), Hurtubise (1981:227-232) et Mitroff et Thioff (1975:19-35). Davantage d'efforts de la part des méthodologistes devraient être faits dans le but d'identifier un cadre opérationnel pouvant être compatible avec un système d'enquête "singérien" et les paradigmes naturaliste et phénoménologique à la base de la recherche qualitative.

3) les résultats produits ne sont que le début d'un long processus de recherche-action qui pourrait être initié afin de changer les attitudes et les pratiques des physiothérapeutes. La dominance actuelle de la recherche quantitative et la disjonction qui existe entre les activités cliniques et celles de recherche

(qualitative) sont deux des problèmes sur lesquels pourraient porter d'autres études.

4) la formation en physiothérapie au Canada pourrait bénéficier des résultats produits par cette recherche. Celle-ci pourrait cependant être reprise dans un cadre élargi d'envergure nationale afin d'une part, de comparer les résultats obtenus et d'autre part, de sensibiliser les physiothérapeutes à: a) l'apport important que représente la recherche qualitative pour le développement de la discipline b) l'existence d'autres paradigmes que celui du positivisme et c) la possibilité d'étudier les problèmes rencontrés en physiothérapie sous d'autres angles que celui privilégiant l'étude des variables biologiques au détriment de l'étude des aspects "psycho-techno-socio-écologiques" et culturels des problèmes de mouvement et de santé chez l'homme.

# CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

La problématique de l'absence de formation préparant les futurs physiothérapeutes à exercer l'ensemble des fonction non-cliniques a été d'abord situé dans un contexte pratique, celui du manque de formation en recherche qualitative, en recherche-action, en gestion des cabinets privés de physiothérapie, en éducation - counseling et celui de la nécessité d'allonger la durée du programme d'études actuel afin d'intégrer l'apprentissage de ces compétences. Le questionnement initial de l'auteur a été vérifié par l'analyse du contexte théorique entourant la problématique décrite, à savoir qu'au Canada, la formation universitaire en physiothérapie serait incomplète, qu'elle n'intègre pas les apprentissages de nature non-clinique en raison de la densité actuelle des curricula et de l'absence d'apprentissages reliés à la recherche qualitative, à la recherche-action et à la gestion des services de physiothérapie en milieux privés de pratique. Le problème de l'absence de formation en recherche qualitative des futurs bacheliers ès sciences spécialisé en physiothérapie de l'Université d'Ottawa a été étudié dans cette recherche en empruntant une démarche d'évaluation des besoins d'apprentissage. Deux hypothèses de recherche identifiés ont été analysées à l'aide d'une méthodologie s'articulant sur un modèle d'évaluation de besoins spécifiquement développé et l'emploi combiné de la technique de groupe nominal et la méthode Delphi. Les hypothèses de recherche

à l'effet qu'il existe un écart entre les compétences actuelles et désirées en recherche qualitative et que les besoins (énoncés jugés désirables et prioritaires) de formation en recherche qualitative des futurs bacheliers de l'Université d'Ottawa diffèrent, en partie, selon l'opinion des différents groupes de répondants, ont été vérifiées. Les résultats indiquent qu'il existe douze énoncés de compétence; ceux-ci ont été identifiés et numérotés comme étant les #1, 12, 13, 19, 20, 24, 26, 28, 33, 36, 38, 40. La validité des résultats présentés a été assurée par un suivi rigoureux du processus de recherche prévu, par la minimisation des désavantages et des biais potentiels de la methode employée et par l'audition des principales étapes de cette étude.

Compte tenu qu'il existe effectivement un écart entre les compétences actuelles et les compétences désirables en recherche qualitative des futurs bacheliers ès sciences spécialisés en physiothérapie de l'Université d'Ottawa, compte tenu que pour l'ensemble du groupe Delphi, certains énoncés de compétence ont été jugés désirables (5 ou 6 sur l'échelle) et prioritaires (5 ou 6 sur l'échelle) (i.e. les énoncés #1, 12, 13, 19, 20,24, 26, 28, 33, 36, 38, 40), l'auteur recommande au programme de physiothérapie de la Faculté des sciences de la santé de l'Université d'Ottawa:

1) de créer un nouveau cours: les objectifs de ce cours seraient bâtis à partie des énoncés précités,une fois que ceux-ci auraient

été transformés sous la forme d'énoncés d'objectifs de formation. Cette transformation des énoncés en objectifs d'apprentissage devrait être réalisée en utilisant les taxonomies de Bloom et al. (1956) (domaine cognitif) et de Krathwohl et al. (1972) (domaine affectif). Ce nouveau cours viendrait compléter le programme de formation actuellement en vigeur (voir appendice 14)

2) d'évaluer les besoins de formation en recherche-action, en éducation, en counseling et en gestion des cabinets privés des futurs bacheliers ès science spécialisés en physiothérapie de l'Université d'Ottawa.

# BIBLIOGRAPHIE


A.C.P., (1982). Recommended core curriculum for physiotherapy education programs. A.C.P., Toronto, 1982.

A.C.P., (1981). "Activities for the eighties relating to the Association's long-term goals", A.C.P., Toronto, 1981 dans Dean E. Physiotherapy Canada Survey (1973-1982): a trend to research. Physiother. Canada., V. 37, #1, pp. 158-161.

A.C.P., (1985). Programme d'études fondamental recommandé pour les programmes d'études de physiothérapie. A.C.P., Toronto, pp. 1-10.

ADELSON, M.M.C. ALKIN et al. (1967) the education innovation study the Am. Behavioral scientist v10 #7, 1967: 1-12

ANDERSON, S.B.S. Ball, S. (1978). The Profession and Practice of Program Evaluation. San Francisco, Calif. Jossey-Bass.

ANDERSON, T.P., (1978). "Educational frame of reference: an additional model for rehabilitation medecine". Arch. of Phys. Med. and Rehab., V. 59, Mar., pp. 203-206.

A.P.T.A., (1985). "A decision for change". American Physical Therapy Association (A.P.T.A.), Virginia, U.S.A.

ASTON-MCCRIMMON, E., et al., (1983). "Physical therapy competencies: a market study". Physiother. Canada., V. 35, #2, pp. 77-84.

ATWOOD, M.M. ELLIS, J. (1971). The concept of Need: An Analysis for Adult Education. Adult Leadership. 19.220-212. 244.

AUBIN, G. (1979). La technique du groupe nominal appliquée à l'analyse locale des programmes de formation. Université de Montréal, C.A.D.R.E., Montréal.

BANATIS, D.A., (1975). The professionalization of physical therapy and the educational preparation of physical therapist for professional autonomy. Ph.D. dissertation, Southern Illinois University of Carbondale.

BARNETTE, J.J., R.F. ALGOZZINE et al. (1978). "Delphi methodology: an empirical investigation", Educational Research Quarterly, V. 3, #1, pp. 67-73.

BEATTY, PT. (1981). The Concept of Need: Proposal for a Working Definition. **Journal of Community Development Society**. 12 (2) 39-46

BILLE, D.A., (1981). Pratical approaches to patient teaching. Little Brown and Co., Boston.

BLOOM B.S. M.D. Engelhart, E.J. Furst, W.H. Hill, D.R. Krathwoohl (1956). Taxonomy of educational objectives: handbook: cognitive domain. Y. N-Y. David Mc Kay

BONGERS, L., A.M. FEILER (1970). "Human memory as a data source". Naval research Vol. 23, #8, pp.1-7.

BONGERS, L. (1970). Factors affecting retrieval of task-time data from human store (prepared for the Office of Naval Research Dept. of Navy, Washington, D.C.). School of Engineering and Applied Science, U.C.L.A.

BORICH, G.D. (1980). "A needs assessment model for conducting follow-up studies". J. of Teacher Education, V. 31, #3, Ma-Jun., pp. 39-42.

BRADSHAW, J. (1974). The concept of social need. Ekistics 220, 1974: 184-187.

BROOKS, K.W. (1979). "Delphi techniques: expanding applications". The North Central Association Quarterly, Hiver, pp. 377-385.

BROWN, G.D. (1986). "Changing health care environments-Implication for physical therapy research, education and practice. A special communication". Phys. Therapy., V. 66, #8, Aug., pp. 1242-1245.

BUCHER, R., et al. (1961). "Professions in progress". Am. J. Sociol., V. 66, #4.

CALDER, D. (1986). "Enid Graham Memorial Lecture: Managing the future". Physiother. Canada., V. 38, #5, Sept-Oct, pp. 293-298.

CESAROLI, P.A., et al. (1977). "Research experience in an undergraduate physical therapy program". Phys. Ther., V. 57, #1, pp. 24-27.

CHURCHMAN, C.W. (1971). The Design of inquiring systems: basic concepts of systems and organization. Basic Books, New York.

COFFING, R.T. (Ed.) (1977). "Client need assessment", dans Zaltman, G., Dynamic educational change. New York, Macmillan.

COHEN, B.J. (1961). Do you really want to conduct a needs assessment?. Philadelphia: Management and Behavioral Science Center, University of Pennsylvania.

CONINE, T.A., (1970). "A survey of the graduates of a professional physiotherapy program". Phys. Ther., V. 52, #8, Aug., pp. 855-861.

CORMIER, W. H., L.S., CORMIER, (1979). Interviewing strategies for helpers, a guide to assessment, treatment and evaluation. Brooks-Cole Pub. Co., Montery, Ca.

COSH, P. (1971). "The challenge of physiotherapy education in Australia". Australian J. of Physiother., V. 17, #4, Dec., pp. 113-118.

CURRIER, D.P. (1984). Elements of research in physical therapy. Williams + Wilkins.

CURRIER, D.P. (1977). "Research in programs of initial physical therapy education". Physiother Canada., V. 29, #4, Oct., pp. 211-213.

CYPHERT, F.R., W.L. GANT, (1970). "The Delphi technique: a tool for collecting opinions in teacher education". The Journal of Teacher Education, Vol. 21, #3, pp. 417-425.

DALKEY, N. (1969). "Analysis from a group opinion study". Futures, Vol. 1, pp. 544-551.

DALKEY, N. (1969-1). "An experimental study of group opinion-the Delphi method". Futures, Vol. 1, pp. 408-426.

DALKEY, N., O. HELMER, (1963). "An experimental application of the Delphi method to the use of experts". Management Science, Vol. 9, #3, Av., pp. 458-467.

DELARGY, P. (1974). "The community education goals inventory-L.E.G.I. A report on a recent Delphi Study", Community Education Journal, Vol. 61, #4, pp. 38-40.

DELBECQ, A.L., A.H. VAN DE VEN, (1971-1). "A group process model for problem identification and program planning", Journal of Applied Behavioral Science, Vol. 7, Ju-Au., pp. 466-492.

DELBECQ, A.L., A.H. VAN DE VEN, D.H. GUSTAFSON, (1975). Group techniques for program planning. Glenview, Illinois, Scott, Foresmand and Co.

DICKEY, F.G. (1980). "The future of allied health education", J. of Allied Health, (Feb.), pp. 5-13.

BRADSETH, E.G. (1980). A delphi perspective on future curricular and instructional alternatives in Minnesota secondary schools. Thesis Ph. D., University of Minnesota.

DULANEY, J.C. (1980). The impact of future-oriented information on predicting curricular needs in public schools. Thesis Ph.D., West Virginia University.

ENGLISH, F.W. (1977). "The politics of needs assessment". Educational Technology, V. 17, #11, Nov., pp. 18-21.

ERVITI, V.F., et al (1974). "Research design and statistico in an undergraduate physical therapy curriculum". Phys. Ther., V. 54, #3, Ma., pp. 256-259.

ENZER, S.W.I., F.D. BOUCHER. (1971). "Lazer". Futures research as an aid to government planning in Canada: four workshop demonstrations. Middletown, C.T.: Institute for the Future.

FIDLER, J., D.R., LONGHRAN. (Ed.) (1980). "A system approach in F.C Pennington". New Directions for Continuing education: Assessing educational needs of adults., #7. Jossey-Bass, San Francisco.

FRISBIE, R. D. (1981). "Field Analysis: something more than needs assessment", paper presented at annual meeting of Evaluation Network/Evaluation Research Society. Austin, Texas, Oct.

GIGUERE, N. (1986). Les zones de competence de l'administrateur agréé. Rapport de maitrise en Administration publique, Ecole nationale d'administration publique (.E.N.A.P.), Montréal.

GLENDINNING, M. (1985). The analysis of tasks performed by eleven head physiotherapists in selected Sidney Metropolitan Hospitals. M.Sc. (P.T.) Dissertation. Cumberland, College of Health Sciences, Australia.

GLENDINNING, M. ((1987). "Physiotherapist as managers, an analysis of Tasks performed by head physiotherapist". The Aust. J. of Physiother., V. 33, #1, pp. 19-32.

GOLDIE, D. (1985). "Management issues: challenge for the '80s: a middle management perspective". Physiother. Canada., V. 37, #1, Jan-Feb., pp.40-41.

GORDON, T.J., O. HELMER. (1964). Report on a long range forecasting study. Rand Corporation, Santa Monica, California.

GRANT, G. (1978). "The physiotherapist as patient counsellor". Physiotherapy. V. 65, #7, pp. 218-220.

GUBA, EG., LINCOLN Y.S. (1982). The concept of Values in Needs Assessment. Educational Evaluation and policy Analysis. 4 (3)

GUILBERT, J.J. (1981). Guide pédagogique pour les personnels de santé. Organisation Mondiale de la Santé. Genève.

HAMBURG, M.V. (1986). "Health education: a tool for preventive care in allied health". J. of Allied health. Nov. pp. 305-308.

HAMMOND, M.J. (1971). "Changing patterns in physiotherapy education". The Aust. J. of Physiotherapy. V. 17, #1.

HARO, A.S. (Ed.) (1981). Planning Information Services for health - decision-simulation-approach. Report of NOMESCO (A.D.A.T. working groups). Haro A.S., Helsinski.

HEBERT, M. (1986). Analyse des besoins de formation des enseignants cliniques en physiothérapie du programme de baccalauréat en sciences de la santé (physiothérapie) de l'Université Laval. Mémoire de maîtrise ès Art. Ecole des gradués. Université Laval. Oct.

Helmer, O.(1966-1). The use of the Delphi technique in problems of educational innovations. (P-3499) Rand Corporation. Santa Monica, California. 1966.

Helmer, O.(1967). Analysis of the future: the Delphi Method. Rand Corporation, Santa Monica, California, 1967.

Helmer, O.(1967-1). Systematic use of expert opinion. Rand Corporation. Santa Monica, California. 1967.

Helmer, O.(1966). Social technology.. Basic Books, New York. 1966.

HILL, K., J. FOWLES, (1975). "The methodological worth of the Delphi forecasting technique". Technological forecasting and social change. Vol. 7, #2, pp. 179-192.

HOLLIDAY, P.J. (1981). "A survey of research contributions of physiotherapists". Physiother. Canada., V. 33, #6, Nov-Dec., pp. 372-376.

HOUSTON, W.R. et al. (1978). Assessing School/College/Community Needs. Omaha, Nebr. The Center for Urban Education. The University of Nebraska at Omaha.

HUCKFELDT, V.E., R.C. JUDD. (1974). "Issues in large scale Delphi studies". Technological forecasting and social change. Vol. 6. pp. 75-88.

HURTUBISE, R. (1981). L'humain dans le système. Les éditions Agence d'Arc Inc., Montreal.

JOHNSON, C.R. (1974). "Curriculum design, process in creative planning". Phys. Ther., V. 54. pp. 244-250.

JUDD, R.C. (1972). "Forecasting to consensus gathering. Delphi grows up to college needs". College and university Business. Vol. 53. #7. pp. 35-38.

JUDD, R.C. (1972-1). "Use of the Delphi methods in higher education". Technological forecasting and societal change. Vol. 4. #2. pp. 173-186.

KAMEHAMEHA, (1983). Native Hawaiian Educational Assessment Project. Kamehameha school Bernice Pauahi Bishop Estate, Konolulu, Hawaii: Office of Program Evaluation and Planning.

KAUFMAN, D.L. (1975). Teaching the future. Palm Springs, California: ETC Publications.

KAUFMAN, F. (1972). Educational System Planning. Pentice-hall Englewood Cliffs, NJ.

KAUFMAN, R. (1983). "A holistic planning model". Performance and instrutional journal. V. 22. #9. pp. 3-12.

KAUFMAN, R.A., F.W. English. (1976). Needs assessment: a guide to improve school district management. Published by the American Association of School Administrators. 1801 North Moore Street. Arlington. V.A.

KAUFMAN, R. E. ENGLISH, F.W. (1979). Needs Assessment: Concept and Application Englewood Cliffs, N.J. Educational Technology Publication

KENWORTHY, M.B. et al. (1980). Needs assessment-sustained cycle. E.S.E.A., Title IV-C, Developmental/Innovative Projects 1979-1980 End-of-year report Project 3718. Saratoga High School. August.

KRATHWOHL, DR, BS, BLOOM, BB., MASIA. (1972 Taxonomy of educational objectives, hand book II: affective domain. NY,NY, David McKay

L'ECUYER, R. (1987). "L'analyse de contenu: notion et étapes". dans J.-P. Deslauriers, Les methodes de la recherche qualitative. Québec. Presses de l'Université du Québec. pp. 67-81.

LAPOINTE, J. (1982-1). "L'inventaire des besoins en éducation et en formation I. Le concept de besoin". Performance. V. 6. #1. jan-fév., pp. 16-21.

LAPOINTE, J. (1982-2). "L'inventaire des besoins en éducation et information II. Pourquoi analyser les besoins en éducation?". Performance. V. 6. #3. juin-juil.

LIBBY, R. (1976). "Man versus model: some conflicting evidence". Organizational behavior and human performance. Vol. 16. pp. 1-12.

LINCOLN, Y.S., E.G. GUBA. (1985). Naturalistic Inquiry. Sage Publications.

LINDEMAN, C.A. (1975). "Delphi survey of priorities in clinical nursing". Nursing research. Vol. 24. #6. pp. 434-441.

LUNA-MASSEY, P. et al. (1982). "Attitudes of consumers of physical therapy in California toward the professional image of physical therapists". Phys. Ther., V. 62. pp. 309-314.

LINSTONE, H.A., (Ed.) (1978). "The Delphi technique. dans Fowles Future research. Greenwood Press: Westport.

LINSTONE, H.A., M. TUROFF, (Ed.) (1975). The Delphi method. Addison-Wesley. Massachusetts.

MARTINO, J. (1973). "Evaluating forecast validity". dans Bright, J.R., M.E.F. Schoeman. A guide to practical technological forecasting. Englewood Cliffs. Prentice Hall. New Jersey.

MILKOVICH, G., A.J. ANNONI, T.A. MAHONEY, (1972). "The use of the Delphi procedure in manpower forecasting". Management science. Vol. 102. pp. 129-121.

MISANCHUK, E.R. (1982). "Toward a multi-components model of educational and training needs". Paper presented at annual meeting of Association for Educational Communications and Technology. Dallas, Texas. May.

MITROFF, II, T. TUROFF (1975). Philosophical and methodological fondations of Delphi dans Linstone HA, m. Turoff the Delphi Method. Addison-Wesley Pub. Co., 1975: 17-36.

MONETTE, M.L. (1977). The Concept of Educational Need: An Analysis of Selected Literature. Adult education. 27. 116-127

MOORE, D.M. (1978). "Closing address: specialization-professional growth of gragmentation?" Physiother. Canada. V. 30. #5. pp. 249-252.

NADEAU, M.A., (1981). L'évaluation des programmes d'études. Presses de l'Université Laval, Québec.

NADEAU, M.A. (1988). L'évaluation de programme-théorie et pratique Québec, les presses de l'Université, Laval

NEUBER, K.A. et al (1980). Needs assessment. A model for community planning. SAGE Human Services Guide #12, Beverly Hills, Ca.

NOWELL, B.B. (1973). "The physiotherapist as a manager. Physiother. Canada. V. 25. #1. May. pp. 24-27.

ONUOHA, A.R.A., (1980). "Demographic characteristics for educators in physical and occupational therapy programs in Canadian universities. Physiother. Canada. V. 32. #6. Nov-Dec.

OUELLET, F. (1985). L'utilisation du groupe nominal dans l'analyse des besoins. Dans J.P. Deslauriers (éd) La recherche qualitative: Résurgence et convergences. Chicoutimi, Qc. GRIR. Université du Quebec à Chicoutimi.

OUELLET, F. (1987). "L'utilisation du groupe nominal dans l'analyse des besoins", dans Deslauriers, J.-P., Les méthodes de la recherche qualitative. Presses de l'Université du Québec, Sillery, Québec, pp. 67-81.

PALLANTE, J.J. (1976). "The Delphi technique for forecasting and goal setting". National Association of Secondary School Principals. V. 60. pp. 86-89.

PEAT, M. (1981). "Physiotherapy: art or science? Physiother. Canada. V. 33. #3. pp. 170-176.

PENNINGTON, FC., (1980) Needs Assessment: concepts,models ans characteristics. New directions for continuing education Alan B. Knox, (ed). Jossey-Bass Inc. Pub., San-Francisco; #7, 1980: 1-14.

PINKSTON, D. (1978). A history of physical therapy education in the United-States: an analysis of development of the curricula. Ph.D. dissertation, Case Western Reserve University.

PISANU, C. (Editorial) (1983). "Le chef de service d'aujourd'hui - un gestionnaire. Physio-Québec. V. 8. #5. déc., pp. 1-2.

ROSSI, P.H., et al. (1979). Evaluation: a systematic approach. Beverly Hills, Ca., Sage.

ROTH, J. E. (1978). An Analysis of Needs Assessment Techniques for Educational Planning at State, Intermediate and District Levels. Hayward, Calif. Office of the Alan. Eda County Superintendant of Schools.

SACKMAN, H. (1974). Delphi assessment, expert opinion, forecasting and group process. Rand Corporation, Santa Monica, California.

SADOWSKI, M.A. (1984). An investigation of future entry-level competencies required by the technical illustrator as determined by the Delphi method. Thesis Ph.D., Purdue University.

SALANCIK, J.R., W.WENGER, E. HELFER, (19671). "The construction of Delphi event statements". Technological forecasting and sicuak change. Vol. 3. pp. 65-73.

SCHEELE, D.S. (1975). "Consumerism comes to Delphi". Technological forecasting and social change. Vol. 7. pp. 215-219.

SCHWIER, R.A. (1982). "Applying multi-components training needs information. paper presented at annual meeting of Association for Educational Communications and Technology, Dallas, Texas May 1982 in B.R., Witking. Assessing needs in educational and social programs. Jossey-Bass Pub.

SCULLY, R.M. et al. (1983). "Clinical teaching in physical therapy education - an ethnographic study. Phys. Ther. V. 63, 33. pp. 349-358.

SHANE, N.G., R.A. WEAVER, (ED.) (1976). "Future in educations, dans Jib Fowles". Furures Research. Westport: Greenwood Press.

SIMPSON, R., D. BROWN, (1977). "Validating science teaching competencies using the Delphi method". Science Education. Vol. 61, #2, pp. 209-219.

SPIEGEL, A.D., H.H. HYMAN, (1978). Basic health planning methods. Aspen Systems Corp., Germantown, Maryland, pp. 473.

STARKWEATHER, D.B., L. GELWICKS, R. NEWCOMER. (1975). "Delphi forecasting of health care organization". Inquiry. Vol. XII. May.

STRAUSS, H.J., L.H. ZIEGLER. (1975). "Delphi, political philosophy and the future". Futures. Vol. 6. pp. 184-196.

THEUREAU, J. (Eds.) (1984). "Modèle et méthodologie d'analyse de l'action infirmiere". Actes de la 3ième conférence internationale en science des systèmes dans le domaine de la santé. Einerem, Engelbrecht, Flagle, Springer-Verlag, Berlin, pp. 668-670.

THEUREAU, J. (1979). L'analyse des activités des infirmiers (ères) des unités de soins hospitaliers. Collection de physiologie du travail et d'ergonomie, C.N.A.M., No. 64, Paris, pp. 1-279.

THOMAS EDDING, D. (1986). "Faculty development: why, when and how". Physiother. Canada. V. 38, #5, pp. 286-291.

THOMAS EDDING, D. (1985). "Educating the professional educator". Physiotherapy Canada. V. 37, #5, Sept-Oct., pp. 295-300.

TILQUIN, C., L.M. AUDETTE, J. CARLE, A. SIMARD, P. LAMBERT. (1978). "Aménagement information system for nursing: the P.R.N.-76 System". Dimensions in health care. Vol. 55, #12, pp. 12-16.

TILQUIN, C., J. CARLE, D. SAULNIER, P. LAMBERT, et al. (1981). PRN-80, E.R.O.S., Département d'administration de la santé, Université de Montréal, Montréal, pp. 1-237.

TOUZEL, S. (1978). "Secondary L.D. curricula - a proposed framework". Learning Disability Quarterly. Fall, #1, pp. 53-61.

TUCKER, K.D. (1974). A model for community needs assessment report 7., Central Florida Community Colleges: Consortium Gainesville: Institute of Higher Education, University of Florida.

TUROFF, M. (1970). "The design of policy Delphi". Technological Forecasting and Social Change. Vol. 2, #2, pp. 149-171.

ULSCHAK, F.L. (1983). Human Resource Development: the Theory and Practice of Need Assessment. Reston Publishing Co. Inc., Reston, Virginia.

VAILLANCOURT, M. (1986). La construction d'un curriculum de physiothérapie à l'Université d'Ottawa. Université d'Ottawa, Ottawa, 1986.

VAILLANCOURT, M. (1987). Evaluation comparée des programmes américains et canadiens de physiothérapie. Rapport ENS-72085, U.Q.A.M., août.

VAILLANCOURT, M. (1984). Elaboration d'un cadre conceptuel pour la pratique en physiothérapie. Rapport de Synthèse, Ph.D. Santé communautaire, Université de Montréal.

VAILLANCOURT, M. (1987-1). L'évaluation des besoins: une recension des écrits. Rapport ENS-72285, U.Q.A.M., avril.

VAILLANCOURT, M. (1988). L'évaluation des besoins de formation en physiothérapie à l'Université d'Ottawa. Conférence prononcée au Congrès international de l'Association internationale de pédagogie universitaire du 23 au 26 mai 1988. Université de Montréal, mai.

VAN DE VEN, A., A.L. DELBECQ, (1974). "The effectiveness of nominal Delphi and interacting group decision making processes. Academy of Management Journal, Vol. 17, pp. 605-621.

WARFIELD, J.N. (Ed.) (1982). "Organizations and systems learning", in General Systems, Vol. XXVII, Regade R.K., Published by the Society for General Systems Research, University of Louisville, Kentucky, pp. 5-74.

WATANABE-BARBULESCO, C. (1980). "Components of a major needs assessment study", New Directions in Continuing Education, #7, pp. 73-83.

WEAVER, T.W. (1971). "The Delphi forecasting method", Phi, Delta, Kappan, pp. 267-271.

WELTY, G. (1971) Acritique of the Delphi technique Proceedings of the America Statistical Association, 1971: 377-382.

WILLIAMSON, J.W. et al. (1979) Validity of medical staff judgements in establishing quality assurance priorities. Medical care Vol XVII, #4, April 1979: 331-346.

WITKIN, B.R. (1977). "Needs assessment kits, models and tools", Educational technology, V. 17, #11, pp. 5-18.

WITKIN, B.R. (1984). Assessing needs in educational and social programs, Jossey-Bass Pub., pp. 1-415.

WITKIN, B. R. (1975). An Analysis of Needs Assessment Techniques for Educational Planning at State, Intermediate and District Levels. Hayward, Calif. Office of the Alan eda County Superintendant of Schools.

YARBROUGH, P. (1980). An ethnography of physical therapy practice: a source for curriculum development. Ph.D. dissertation, Georgia State University, College of Education, pp. 1-274.

ZIMMERMAN, J.P. (1968). "The physical therapist's stake in administrative proficiency". Phys. Ther., V. 48, #3, pp. 223-227.

# APPENDICE I

## LETTRE DE CONVOCATION A L'EXERCICE T.[illegible].N.

UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA

FACULTÉ DES SCIENCES DE LA SANTÉ
FACULTY OF HEALTH SCIENCES

le 28 mars 1988

M. André Dolbec
Département des Sciences de l'Éducation
Université du Québec à Hull
C.P. 1250
Succursale B
Hull, Québec
J8Y 3X7

REF: Demande de participation à titre d'expert à un projet de recherche

Cher collègue:

Permettez-moi de solliciter votre participation à un projet de recherche intitulé: évaluation des besoins de formation en recherche qualitative des futurs bacheliers ès Sciences spécialisés en physiothérapie de l'Université d'Ottawa. La pertinence de votre contribution s'appuie sur votre expertise et votre compétence reconnues en physiothérapie et/ou en recherche qualitative. Si vous acceptez de participer à cette recherche, la nature de votre tâche consistera plus particulièrement à participer à une rencontre conduite selon la technique du groupe nominal (TGN). Les coordonnées de cette rencontre sont les suivantes:

DATE: 19 AVRIL 1988
LIEU: PAVILLON GUINDON DE L'UNIVERSITÉ D'OTTAWA
451 SMYTH - PIÈCE 2035
HEURE: 8:30 - 11:30

Le but de cet exercice est d'identifier les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) que devrait posséder en 1991, le physiothérapeute en ce qui concerne la recherche qualitative.

De plus, vous êtes invité, avant la date prévue, à vous familiariser avec l'un et l'autre des domaines suivants: la physiothérapie, la recherche qualitative. A cet effet, j'ai préparé un recueil de lectures comprenant des lectures obligatoires et facultatives. Voici la table des matières de ce recueil:

Les physiothérapeutes participant à l'étude sont priés de faire les lectures obligatoires indiquées par un astérisque vis-à-vis du numéro de l'article contenu dans le recueil. Dépendamment de votre niveau de connaissance, vous pourrez complémenter vos apprentissages par les lectures facultatives identifiées par les numéros suivants: 4-5-6-7-8-9-10-11-12-13.

Les chercheurs en recherche qualitative participant à l'étude sont priés de faire les lectures obligatoires numéros 14 et 15. Dépendamment de votre niveau de connaissance, vous êtes invité à vous familiariser avec les lectures numérotées de 1 à 13. De plus trois cassettes VHS-vidéo seront mises à votre disposition au besoin. Il s'agit des enregistrements suivants:

-La Physiothérapie et le physiothérapeute (CPPQ)
-L'Association Canadienne de Physiothérapie (ACP)
-Physiotherapy (York County Hospital).

Vous pouvez vous les procurer en me contactant au numéro suivant: 737-6442.

Si vous acceptez l'ensemble de ces conditions, je vous prierais de bien vouloir prendre connaissance de la feuille suivante intitulée "formule de consentement" et me la retourner dûement signée avant le 10 avril 1988.

Votre contribution est grandement appréciée.

Je vous prie d'agréer l'expression de mes sentiments les plus distingués.

Michel Vaillancourt
Directeur
Programme de Physiothérapie

MV/gb

1.* Kielhofner G. Qualitative research: part one Paradigmatic grounds and issues of reliability and validity. The Occupational Therapy Journal of Research (O.T.J.R.) V2 #2, 1982: 67-79.

2.* Kielhofner, G. Qualitative Research: Part two - Methodological approaches and relevance to Occupational Therapy. O.T.J.R. V2 #3: 1982: 150-164.

3.* Duffy, ME. Qualitative Research: an approach whose time has come. Nursing Health and Care V7 #5, 1986: 237-239.

4. Merrill, S. Cook. Qualitative Methods in Occupational Therapy Research: an application, OTJR V5 #4, 1985: 209-222.

5. Shepard, K.F. Qualitative and Quantitative Research in Clinical Practice, Phys. Ther. V67 #12, 1987: 1891-1894.

6. Goodwin, L.D. et al. Qualitative vs quantitative research or qualitative and quantitative research? Nursing Research, V 33 #6, 1984: 378-380.

7. Rogers, J.C. et al. Clinical reasoning of occupational therapists during the initial assessment of physically disabled patients. OTJR V2 #4, 1982: 195-219.

8. Knafl, Kastin et al. Interpreting and Reporting Qualitative Research. Research in Nursing and Health. V7, 1984: 17-24.

9. Harrison, L.L. et al. Confirmation of Qualitative Research Findings in the Clinical Setting: a Strategy to Promote Research Application Among Baccalaureate Nursing Students. J. of Nursing Education V. 26 #5, 1987: 208-210.

10. Benoliel, JQ. Advancing Nursing Science: Qualitative Approaches: 1-9.

11. Schmoll, B.J. Ethnographic Inquiry in Clinical Settings. Phys. Ther. V67 #12, 1987: 1895-1897.

12. Swanson, J. et al. Why qualitative research in Nursing. Nursing Outlook V 30 #4, 1982: 241-245.

13. Sassen, G. Training clinicians for geriatric practice: the value of qualitative research experience. Educational Gerontology V. 12 #1, 1986: 27-33.

14. Corporation Professionnelle des Physiothérapeutes du Québec (CPPQ). La Physiothérapie et le Physiothérapeute. CPPQ, Montréal, avril 1984: 1-12.

15. Association Canadienne de Physiothérapie (ACP) Physiotherapy Scope of Practice. ACP, Toronto, 1986: 1-10.

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Je, _____, consent volontairement et librement à participer à un projet de recherche dirigé par Michel R. Vaillancourt.

Je comprends que le but de l'étude est d'identifier les besoins de formation en recherche qualitative des bacheliers ès Sciences en Physiothérapie de l'Université d'Ottawa.

Je sais que si j'avais n'importe quelle gestion concernant ma participation à ce projet, je pourrai appeler Michel R. Vaillancourt au numéro de téléphone suivant: 737-6442.

Je comprends que je dois participer à une rencontre d'environ deux heures suivant la procédure appelée technique du groupe nominal (T.G.N.) et j'ai été informé des tâches préparatoires à réaliser avant la date de rencontre prévue.

Je sais que je peux retirer mon consentement et interrompre ma participation à cette recherche à n'importe quel moment sans aucun préjudice à mon égard.

J'autorise Michel R. Vaillancourt à conserver, à utiliser et à disposer des résultats de cette recherche sous réserve du fait que mon nom ne sera mentionné qu'à titre de membre du groupe nominal.

J'ai reçu le droit de poser et j'ai posé les questions concernant la procédure T.G.N. et le but de l'exercice TGN qui font partie de cette recherche. Les réponses ont été fournies à ma satisfaction.

J'ai lu et je comprends le contenu de ce formulaire de consentement et j'en ai conservé une copie.

_____ _____

Témoin Date Participant Date

J'ai expliqué et défini en détail le but de la rencontre et la procédure T.G.N. à laquelle le sujet a consenti à participer.

_____

Michel R. Vaillancourt Date

ANNEXE 4

FORMULAIRES DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANTS À L'ENQUÊTE C.I.N.

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Je, _____, consent volontairement et librement à participer à un projet de recherche dirigé par Michel R. Vaillancourt.

Je comprends que le but de l'étude est d'identifier les besoins de formation en recherche qualitative des bacheliers ès Sciences en Physiothérapie de l'Université d'Ottawa.

Je sais que si j'avais n'importe quelle question concernant ma participation à ce projet, je pourrai appeler Michel R. Vaillancourt au numéro de téléphone suivant: 737-6442.

Je comprends que je dois participer à une rencontre d'environ deux heures suivant la procédure appelée technique du groupe nominal (T.G.N.) et j'ai été informé des tâches préparatoires à réaliser avant la date de rencontre prévue.

Je sais que je peux retirer mon consentement et interrompre ma participation à cette recherche à n'importe quel moment sans aucun préjudice à mon égard.

J'autorise Michel R. Vaillancourt à conserver, à utiliser et à disposer des résultats de cette recherche sous réserve du fait que mon nom ne sera mentionné qu'à titre de membre du groupe nominal.

J'ai reçu le droit de poser et j'ai posé les questions concernant la procédure T.G.N. et le but de l'exercice TGN qui font partie de cette recherche. Les réponses ont été fournies à ma satisfaction.

J'ai lu et je comprends le contenu de ce formulaire de consentement et j'en ai conservé une copie.

_____ _____

Témoin Date Participant Date

J'ai expliqué et défini en détail le but de la rencontre et la procédure T.G.N. à laquelle le sujet a consenti à participer.

Michel Vaillancourt 88-4-15

Michel R. Vaillancourt Date

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Je, Lyseanne Roy, consent volontairement et librement à participer à un projet de recherche dirigé par Michel R. Vaillancourt.

Je comprends que le but de l'étude est d'identifier les besoins de formation en recherche qualitative des bacheliers ès Sciences en Physiothérapie de l'Université d'Ottawa.

Je sais que si j'avais n'importe quelle question concernant ma participation à ce projet, je pourrai appeler Michel R. Vaillancourt au numéro de téléphone suivant: 737-6442.

Je comprends que je dois participer à une rencontre d'environ deux heures suivant la procédure appelée technique du groupe nominal (T.G.N.) et j'ai été informé des tâches préparatoires à réaliser avant la date de rencontre prévue.

Je sais que je peux retirer mon consentement et interrompre ma participation à cette recherche à n'importe quel moment sans aucun préjudice à mon égard.

J'autorise Michel R. Vaillancourt à conserver, à utiliser et à disposer des résultats de cette recherche sous réserve du fait que mon nom ne sera mentionné qu'à titre de membre du groupe nominal.

J'ai reçu le droit de poser et j'ai posé les questions concernant la procédure T.G.N. et le but de l'exercice TGN qui font partie de cette recherche. Les réponses ont été fournies à ma satisfaction.

J'ai lu et je comprends le contenu de ce formulaire de consentement et j'en ai conservé une copie.

| | | | |
|---|---|---|---|
| _____ | | Lyseanne Roy Roy, 11 avril 1988 | |
| Témoin | Date | Participant | Date |

J'ai expliqué et défini en détail le but de la rencontre et la procédure T.G.N. à laquelle le sujet a consenti à participer.

Michel Vaillancourt 88-4-15

Michel R. Vaillancourt Date

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Je, Julio C. Incstroza, consent volontairement et librement à participer à un projet de recherche dirigé par Michel R. Vaillancourt.

Je comprends que le but de l'étude est d'identifier les besoins de formation en recherche qualitative des bacheliers ès Sciences en Physiothérapie de l'Université d'Ottawa.

Je sais que si j'avais n'importe quelle question concernant ma participation à ce projet, je pourrai appeler Michel R. Vaillancourt au numéro de téléphone suivant: 737-6442.

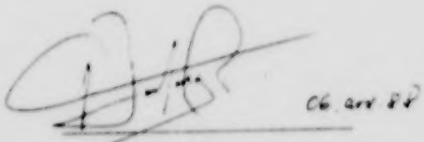
Je comprends que je dois participer à une rencontre d'environ deux heures suivant la procédure appelée technique du groupe nominal (T.G.N.) et j'ai été informé des tâches préparatoires à réaliser avant la date de rencontre prévue.

Je sais que je peux retirer mon consentement et interrompre ma participation à cette recherche à n'importe quel moment sans aucun préjudice à mon égard.

J'autorise Michel R. Vaillancourt à conserver, à utiliser et à disposer des résultats de cette recherche sous réserve du fait que mon nom ne sera mentionné qu'à titre de membre du groupe nominal.

J'ai reçu le droit de poser et j'ai posé les questions concernant la procédure T.G.N. et le but de l'exercice TGN qui font partie de cette recherche. Les réponses ont été fournies à ma satisfaction.

J'ai lu et je comprends le contenu de ce formulaire de consentement et j'en ai conservé une copie.



06 avr 88

Témoin Date Participant Date

J'ai expliqué et défini en détail le but de la rencontre et la procédure T.G.N. à laquelle le sujet a consenti à participer.

Michel Vaillancourt 88-4-15

Michel R. Vaillancourt Date

# FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Je, _____, consent volontairement et librement à participer à un projet de recherche dirigé par Michel R. Vaillancourt.

Je comprends que le but de l'étude est d'identifier les besoins de formation en recherche qualitative des bacheliers ès Sciences en Physiothérapie de l'Université d'Ottawa.

Je sais que si j'avais n'importe quelle gestion concernant ma participation à ce projet, je pourrai appeler Michel R. Vaillancourt au numéro de téléphone suivant: 737-6442.

Je comprends que je dois participer à une rencontre d'environ deux heures suivant la procédure appelée technique du groupe nominal (T.G.N.) et j'ai été informé des tâches préparatoires à réaliser avant la date de rencontre prévue.

Je sais que je peux retirer mon consentement et interrompre ma participation à cette recherche à n'importe quel moment sans aucun préjudice à mon égard.

J'autorise Michel R. Vaillancourt à conserver, à utiliser et à disposer des résultats de cette recherche sous réserve du fait que mon nom ne sera mentionné qu'à titre de membre du groupe nominal.

J'ai reçu le droit de poser et j'ai posé les questions concernant la procédure T.G.N. et le but de l'exercice TGN qui font partie de cette recherche. Les réponses ont été fournies à ma satisfaction.

J'ai lu et je comprends le contenu de ce formulaire de consentement et j'en ai conservé une copie.

_____ _____

Témoin Date Participant Date

J'ai expliqué et défini en détail le but de la rencontre et la procédure T.G.N. à laquelle le sujet a consenti à participer.

Michel Vaillancourt 88-4-15

Michel R. Vaillancourt Date

# FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Je, [illegible], consent volontairement et librement à participer à un projet de recherche dirigé par Michel R. Vaillancourt.

Je comprends que le but de l'étude est d'identifier les besoins de formation en recherche qualitative des bacheliers ès Sciences en Physiothérapie de l'Université d'Ottawa.

Je sais que si j'avais n'importe quelle question concernant ma participation à ce projet, je pourrai appeler Michel R. Vaillancourt au numéro de téléphone suivant: 737-6442.

Je comprends que je dois participer à une rencontre d'environ deux heures suivant la procédure appelée technique du groupe nominal (T.G.N.) et j'ai été informé des tâches préparatoires à réaliser avant la date de rencontre prévue.

Je sais que je peux retirer mon consentement et interrompre ma participation à cette recherche à n'importe quel moment sans aucun préjudice à mon égard.

J'autorise Michel R. Vaillancourt à conserver, à utiliser et à disposer des résultats de cette recherche sous réserve du fait que mon nom ne sera mentionné qu'à titre de membre du groupe nominal.

J'ai reçu le droit de poser et j'ai posé les questions concernant la procédure T.G.N. et le but de l'exercice TGN qui font partie de cette recherche. Les réponses ont été fournies à ma satisfaction.

J'ai lu et je comprends le contenu de ce formulaire de consentement et j'en ai conservé une copie.

| | | | |
|---|---|---|---|
| Témoin | Date | Participant | Date |

J'ai expliqué et défini en détail le but de la rencontre et la procédure T.G.N. à laquelle le sujet a consenti à participer.

Michel Vaillancourt 88-4-15

Michel R. Vaillancourt Date

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Je, _____, consent volontairement et librement à participer à un projet de recherche dirigé par Michel R. Vaillancourt.

Je comprends que le but de l'étude est d'identifier les besoins de formation en recherche qualitative des bacheliers ès Sciences en Physiothérapie de l'Université d'Ottawa.

Je sais que si j'avais n'importe quelle gestion concernant ma participation à ce projet, je pourrai appeler Michel R. Vaillancourt au numéro de téléphone suivant: 737-6442.

Je comprends que je dois participer à une rencontre d'environ deux heures suivant la procédure appelee technique du groupe nominal (T.G.N.) et j'ai été informé des tâches préparatoires à réaliser avant la date de rencontre prévue.

Je sais que je peux retirer mon consentement et interrompre ma participation à cette recherche à n'importe quel moment sans aucun préjudice à mon égard.

J'autorise Michel R. Vaillancourt à conserver, à utiliser et à disposer des résultats de cette recherche sous réserve du fait que mon nom ne sera mentionné qu'à titre de membre du groupe nominal.

J'ai reçu le droit de poser et j'ai posé les questions concernant la procédure T.G.N. et le but de l'exercice TGN qui font partie de cette recherche. Les réponses ont été fournies à ma satisfaction.

J'ai lu et je comprends le contenu de ce formulaire de consentement et j'en ai conservé une copie.

| | | | |
|---|---|---|---|
| _____ | | _____ | |
| Témoin | Date | Participant | Date |

J'ai expliqué et défini en détail le but de la rencontre et la procédure T.G.N. à laquelle le sujet a consenti à participer.

Michel Vaillancourt 88-4-15

Michel R. Vaillancourt Date

ANNEXE 2

LETTRE DE DEMANDE DE PARTICIPATION A TITRE D'EXPERT AU PROJET DE RECHERCHE

UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA

FACULTE DES SCIENCES DE LA SANTE
FACULTY OF HEALTH SCIENCES

le 20 avril 1988

REF: Demande de participation à titre d'expert à un projet de recherche.

Cher(e) collègue,

Permettez-moi de solliciter votre participation au projet de recherche intitulé: "évaluation des besoins de formation en recherche qualitative des bacheliers ès Sciences spécialisés en physiothérapie de l'Université d'Ottawa".

L'objectif poursuivi dans le cadre de ce projet de recherche est d'identifier les compétences en recherche qualitative que devraient posséder les étudiants en physiothérapie de l'Université d'Ottawa au terme de leur formation préparatoire à l'entrée dans la pratique.

Le projet de recherche exploite plusieurs méthodes: technique du groupe nominal, méthode d'analyse de contenu, méthode Delphi. Dans le contexte actuel de la recherche, il s'agit de former un groupe Delphi composé d'experts en recherche qualitative et/ou en réadaptation. Afin de vous qualifier à devenir membre de groupe Delphi, vous devez répondre affirmativement aux deux questions suivantes:

1. Avez-vous une connaissance théorique et/ou pratique d'une ou plusieurs technique(s) employée(s) en recherche qualitative?

2. Etes-vous intéressé à participer à ce projet de recherche?

Si vous avez répondu "oui" aux deux questions, vous êtes invités à retourner, dans l'enveloppe pré-affranchie et pré-addressée à cet effet, "le formulaire de consentement" afin de participer à ce projet de recherche. La date limite pour me retourner cet envoi est le 29 avril 1988. Sur réception de ce formulaire, votre nom sera inscrit sur la liste des experts participant à l'enquête Delphi. Votre charge de

travail se limitera à répondre à deux ou trois questionnaires sur l'identification des compétences qui devraient être maîtrisées par les étudiants en physiothérapie à l'Université d'Ottawa et sur la mise en priorité de celles-ci. Le temps consacré à la tâche de répondre à ces questionnaires est minimal: environ 60 minutes.

Le premier questionnaire devrait vous parvenir au début du mois de mai et le dernier, au plus tard, à la mi-juin.

Si vous avez répondu "non" à l'une ou l'autre des deux questions précitées, je vous prierais de bien vouloir ignorer le présent avis et donc de ne pas retourner la formule de consentement.

Votre participation et votre support sont grandement nécessaires à la réalisation de ce projet de recherche. Très peu de choses existent jusqu'à présent sur les besoins d'apprentissage en recherche qualitative et particulièrement sur l'identification de ces besoins dans le but d'intégrer ces compétences à l'intérieur de la formation de base d'un des professionnels de la réadaptation: le physiothérapeute. Votre compréhension à cet égard est grandement appréciée.

Si vous avez quelque question à l'égard de ce projet de recherche, n'hésitez pas à me contacter au numéro de téléphone suivant: 1(613) 737-6442.

Espérant pouvoir bénéficier de votre expertise à l'intérieur de ce projet, je vous prie d'agréer, cher(e) collègue, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Michel Vaillancourt
Professeur adjoint et Directeur
Programme de Physiothérapie

MV/gb

METHODE DELPHI

(Nom emprunté de la ville (Delphi) de la Grèce antique où se pratiquait une forme de prédiction mythologique du futur "immédiat": la Pythie (jeune vierge en transes, assise sur un trépied, à l'intérieur du temple d'Apollon) fournissait alors des réponses (inspirées d'Apollon lui-même) qui devaient être transcrites, interprétées par les prêtres puis présentées au demandeur sous la forme d'oracles, i.e. sous la forme écrite).

La Delphi est une méthode visant à structurer un processus de groupe de telle sorte qu'elle rend un groupe d'individus, considérés comme un tout, capable de traiter de manière efficace un problème complexe et de produire un résultat valide. La Delphi s'opérationnalise par l'administration d'une série de questionnaires ou opionnaires à un groupe de spécialistes ou d'experts. Dans un premier questionnaire, l'on demande aux experts de répondre à une question habituellement très large dans son libellé. Les questionnaires subséquents sont construits à partir des réponses recueillies dans le questionnaire précédent et ce en termes de divergence et de convergence. Lorsqu'il y a divergence(s), on informe les répondants des éléments de divergence ainsi que les raisons invoquées. Les répondants sont alors appelés à reconsidérer leur position initiale, à la modifier s'il y a lieu et à indiquer leurs motifs. Le processus s'interromp lorsqu'un consensus se dégage ou encore lorsque celui-ci ne peut être augmenté de façon significative. En tout temps la procédure reste ordonnée anonyme, soigneusement préparée d'interrogations individuelles successives et généralement menées par questionnaires. La Delphi élimine le phénomène de la dynamique de groupe (e.g.: influence des personnalités fortes, des meneurs, de la pression de groupe, de l'élimination de la divergence...) en évitant l'interaction directe des participants: ceux-ci doivent s'exprimer et réagir aux réponses fournies par leurs pairs en ayant toujours la possibilité de reviser leurs opinions ou de les conserver (Nadeau, 1982: 4-5).

# FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Je, _____, consent volontairement et librement à participer à un projet de recherche dirigé par Michel R. Vaillancourt.

Je comprends que le but de l'étude est d'identifier les besoins de formation en recherche qualitative des bacheliers ès Sciences en Physiothérapie de l'Université d'Ottawa.

Je sais que si j'avais n'importe quelle question concernant ma participation à ce projet, je pourrai appeler Michel R. Vaillancourt au numéro de téléphone suivant: 737-6442.

Je comprends que je dois participer à un groupe Delphi afin de répondre à deux ou trois questionnaires.

Je sais que je peux retirer mon consentement et interrompre ma participation à cette recherche à n'importe quel moment sans aucun préjudice à mon égard.

J'autorise Michel R. Vaillancourt à conserver, à utiliser et à disposer des résultats de cette recherche sous réserve du fait que mon nom ne sera mentionné qu'à titre de membre du groupe Delphi. En tout temps, l'anonymat sera respecté.

J'ai reçu le droit de poser des questions concernant la procédure Delphi et le but de cette recherche. Les réponses ont été fournies à ma satisfaction.

J'ai lu et je comprends le contenu de ce formulaire de consentement. Je l'ai signé et retourné à M. Vaillancourt. Sur réception, ce dernier me fera parvenir une copie signée en bonne et due forme.

_____ _____

Témoin Date Participant Date

J'ai expliqué et défini en détail le but de la recherche et la procédure Delphi à laquelle le sujet a consenti à participer.

_____

Michel R. Vaillancourt Date

## APPENDICE 4

## FORMULAIRES DE CONSENTEMENT DES RÉPONDANTS À L'ÉTUDE DELPHI

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Je, _____, consent volontairement et librement à participer à un projet de recherche dirigé par Michel R. Vaillancourt.

Je comprends que le but de l'étude est d'identifier les besoins de formation en recherche qualitative des bacheliers ès Sciences en Physiothérapie de l'Université d'Ottawa.

Je sais que si j'avais n'importe quelle question concernant ma participation à ce projet, je pourrai appeler Michel R. Vaillancourt au numéro de téléphone suivant: 737-6442.

Je comprends que je dois participer à un groupe Delphi afin de répondre à deux ou trois questionnaires.

Je sais que je peux retirer mon consentement et interrompre ma participation à cette recherche à n'importe quel moment sans aucun préjudice à mon égard.

J'autorise Michel R. Vaillancourt à conserver, à utiliser et à disposer des résultats de cette recherche sous réserve du fait que mon nom ne sera mentionné qu'à titre de membre du groupe Delphi. En tout temps, l'anonymat sera respecté.

J'ai reçu le droit de poser des questions concernant la procédure Delphi et le but de cette recherche. Les réponses ont été fournies à ma satisfaction.

J'ai lu et je comprends le contenu de ce formulaire de consentement. Je l'ai signé et retourné à M. Vaillancourt. Sur réception, ce dernier me fera parvenir une copie signée en bonne et dûe forme.

_____ _____

Témoin Date Participant Date

UQAH
Sc de l'.

J'ai expliqué et défini en détail le but de la recherche et la procédure Delphi à laquelle le sujet a consenti à participer.

Michel Vaillancourt 9 mai 88

Michel R. Vaillancourt Date

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Je, Julie C. Tardif, consent volontairement et librement à participer à un projet de recherche dirigé par Michel R. Vaillancourt.

Je comprends que le but de l'étude est d'identifier les besoins de formation en recherche qualitative des Bacheliers ès Sciences en Physiothérapie de l'Université d'Ottawa.

Je sais que si j'avais n'importe quelle question concernant ma participation à ce projet, je pourrai appeler Michel R. Vaillancourt au numéro de téléphone suivant: 737-6442.

Je comprends que je dois participer à un groupe Delphi afin de répondre à deux ou trois questionnaires.

Je sais que je peux retirer mon consentement et interrompre ma participation à cette recherche à n'importe quel moment sans aucun préjudice à mon égard.

J'autorise Michel R. Vaillancourt à conserver, à utiliser et à disposer des résultats de cette recherche sous réserve du fait que mon nom ne sera mentionné qu'à titre de membre du groupe Delphi. En tout temps, l'anonymat sera respecté.

J'ai reçu le droit de poser des questions concernant la procédure Delphi et le but de cette recherche. Les réponses ont été fournies à ma satisfaction.

J'ai lu et je comprends le contenu de ce formulaire de consentement. Je l'ai signé et retourné à M. Vaillancourt. Sur réception, ce dernier me fera parvenir une copie signée en bonne et due forme.

| | | | |
|---|---|---|---|
| Témoin | Date | Participant | 05 Mai 88 Date |

UQAM
Sc de l'éd

J'ai expliqué et défini en détail le but de la recherche et la procédure Delphi à laquelle le sujet a consenti à participer.

R. Vaillancourt 9 mai 88

Michel R. Vaillancourt Date

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Je, E Tremblay, consent volontairement et librement à participer à un projet de recherche dirigé par Michel R. Vaillancourt.

Je comprends que le but de l'étude est d'identifier les besoins de formation en recherche qualitative des bacheliers ès Sciences en Physiothérapie de l'Université d'Ottawa.

Je sais que si j'avais n'importe quelle question concernant ma participation à ce projet, je pourrai appeler Michel R. Vaillancourt au numéro de téléphone suivant: 737-6442.

Je comprends que je dois participer à un groupe Delphi afin de répondre à deux ou trois questionnaires.

Je sais que je peux retirer mon consentement et interrompre ma participation à cette recherche à n'importe quel moment sans aucun préjudice à mon égard.

J'autorise Michel R. Vaillancourt à conserver, à utiliser et à disposer des résultats de cette recherche sous réserve du fait que mon nom ne sera mentionné qu'à titre de membre du groupe Delphi. En tout temps, l'anonymat sera respecté.

J'ai reçu le droit de poser des questions concernant la procédure Delphi et le but de cette recherche. Les réponses ont été fournies à ma satisfaction.

J'ai lu et je comprends le contenu de ce formulaire de consentement. Je l'ai signé et retourné à M. Vaillancourt. Sur réception, ce dernier me fera parvenir une copie signée en bonne et dûe forme.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Francis Tremblay 25/04/88 | |
| Témoin | Date | Participant | Date |

ud'o
PT

J'ai expliqué et défini en détail le but de la recherche et la procédure Delphi à laquelle le sujet a consenti à participer.

M Vaillancourt 9 mai 88

Michel R. Vaillancourt Date

**CONSENT FORM**

I, Shan Wood Daughney, volunteer to partipate in a research project lead by Michel R. Vaillancourt.

I understand that the aim of the study is to identify the training requirements in qualitative research for science undergraduates in Physiotherapy at the University of Ottawa.

If I have any question concerning this project, I can call Michel Vaillancourt at 737-6442.

I understand that I must participate in a Delphi group in order to answer two or three questionnaires.

I can withdraw my consent and terminate my participation at any time without prejudice.

I authorize Michel R. Vaillancourt to keep, use and dispose of the results of this research project provided my name is only mentioned as a member of the Delphi group. Complete anonymity will be assured.

I have been given the opportunity to ask questions on the Delphi process and on the objectives of the research. Answers were provided to my satisfaction.

I have read and I understand this Consent Form. I have signed and returned it to Michel R. Vaillancourt. Upon receipt, I will be provided with a signed copy.

Witness Date

Shan Wood Daughney

Participant Date

April 25/88

McGill PT

M. Vaillancourt 19 mai 88

Michel Vaillancourt Date

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Je, Alain Y. Bélanger, consent volontairement et librement à participer à un projet de recherche dirigé par Michel R. Vaillancourt.

Je comprends que le but de l'étude est d'identifier les besoins de formation en recherche qualitative des bacheliers ès Sciences en Physiothérapie de l'Université d'Ottawa.

Je sais que si j'avais n'importe quelle question concernant ma participation à ce projet, je pourrai appeler Michel R. Vaillancourt au numéro de téléphone suivant: 737-6442.

Je comprends que je dois participer à un groupe Delphi afin de répondre à deux ou trois questionnaires.

Je sais que je peux retirer mon consentement et interrompre ma participation à cette recherche à n'importe quel moment sans aucun préjudice à mon égard.

J'autorise Michel R. Vaillancourt à conserver, à utiliser et à disposer des résultats de cette recherche sous réserve du fait que mon nom ne sera mentionné qu'à titre de membre du groupe Delphi. En tout temps, l'anonymat sera respecté.

J'ai reçu le droit de poser des questions concernant la procédure Delphi et le but de cette recherche. Les réponses ont été fournies à ma satisfaction.

J'ai lu et je comprends le contenu de ce formulaire de consentement. Je l'ai signé et retourné à M. Vaillancourt. Sur réception, ce dernier me fera parvenir une copie signée en bonne et dûe forme.

| | | | |
|---|---|---|---|
| _____ | | Alain Y Bélanger | 2 avril 88 |
| Témoin | Date | Participant | Date |

Laval PT

J'ai expliqué et défini en détail le but de la recherche et la procédure Delphi à laquelle le sujet a consenti à participer.

M. Vaillancourt 9 mai 88

Michel R. Vaillancourt Date

**CONSENT FORM**

OT Queens

I, [illegible], volunteer to partipate in a research project lead by Michel R. Vaillancourt.

I understand that the aim of the study is to identify the training requirements in qualitative research for science undergraduates in Physiotherapy at the University of Ottawa.

If I have any question concerning this project, I can call Michel Vaillancourt at 737-6442.

I understand that I must participate in a Delphi group in order to answer two or three questionnaires.

I can withdraw my consent and terminate my participation at any time without prejudice.

I authorize Michel R. Vaillancourt to keep, use and dispose of the results of this research project provided my name is only mentioned as a member of the Delphi group. Complete anonymity will be assured.

I have been given the opportunity to ask questions on the Delphi process and on the objectives of the research. Answers were provided to my satisfaction.

I have read and I understand this Consent Form. I have signed and returned it to Michel R. Vaillancourt. Upon receipt, I will be provided with a signed copy.

Sandra Wagner Apr 25/88
Witness Date

Participant Date

Queens
OT

M Vaillancourt 9 mai 88
Michel Vaillancourt Date

**CONSENT FORM**

I, ERIKA GISEL, volunteer to partipate in a research project lead by Michel R. Vaillancourt.

I understand that the aim of the study is to identify the training requirements in qualitative research for science undergraduates in Physiotherapy at the University of Ottawa.

If I have any question concerning this project, I can call Michel Vaillancourt at 737-6442.

I understand that I must participate in a Delphi group in order to answer two or three questionnaires.

I can withdraw my consent and terminate my participation at any time without prejudice.

I authorize Michel R. Vaillancourt to keep, use and dispose of the results of this research project provided my name is only mentioned as a member of the Delphi group. Complete anonymity will be assured.

I have been given the opportunity to ask questions on the Delphi process and on the objectives of the research. Answers were provided to my satisfaction.

I have read and I understand this Consent Form. I have signed and returned it to Michel R. Vaillancourt. Upon receipt, I will be provided with a signed copy.

_____ Erika Gisel 9/mai/88

Witness Date Participant Date

McGill

OT

M Vaillancourt 9 mai 88

Michel Vaillancourt Date

**CONSENT FORM**

I, KAREN [illegible], volunteer to partipate in a research project lead by Michel R. Vaillancourt.

I understand that the aim of the study is to identify the training requirements in qualitative research for science undergraduates in Physiotherapy at the University of Ottawa.

If I have any question concerning this project, I can call Michel Vaillancourt at 737-6442.

I understand that I must participate in a Delphi group in order to answer two or three questionnaires.

I can withdraw my consent and terminate my participation at any time without prejudice.

I authorize Michel R. Vaillancourt to keep, use and dispose of the results of this research project provided my name is only mentioned as a member of the Delphi group. Complete anonymity will be assured.

I have been given the opportunity to ask questions on the Delphi process and on the objectives of the research. Answers were provided to my satisfaction.

I have read and I understand this Consent Form. I have signed and returned it to Michel R. Vaillancourt. Upon receipt, I will be provided with a signed copy.

[signature] Apr-28 '88 | [signature] Apr 28/88
Witness Date | Participant Date

[signature] 9 mai 88
Michel Vaillancourt Date

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Je, André Dolbec, consent volontairement et librement à participer à un projet de recherche dirigé par Michel R. Vaillancourt.

Je comprends que le but de l'étude est d'identifier les besoins de formation en recherche qualitative des bacheliers ès Sciences en Physiothérapie de l'Université d'Ottawa.

Je sais que si j'avais n'importe quelle question concernant ma participation à ce projet, je pourrai appeler Michel R. Vaillancourt au numéro de téléphone suivant: 737-6442.

Je comprends que je dois participer à un groupe Delphi afin de répondre à deux ou trois questionnaires.

Je sais que je peux retirer mon consentement et interrompre ma participation à cette recherche à n'importe quel moment sans aucun préjudice à mon égard.

J'autorise Michel R. Vaillancourt à conserver, à utiliser et à disposer des résultats de cette recherche sous réserve du fait que mon nom ne sera mentionné qu'à titre de membre du groupe Delphi. En tout temps, l'anonymat sera respecté.

J'ai reçu le droit de poser des questions concernant la procédure Delphi et le but de cette recherche. Les réponses ont été fournies à ma satisfaction.

J'ai lu et je comprends le contenu de ce formulaire de consentement. Je l'ai signé et retourné à M. Vaillancourt. Sur réception, ce dernier me fera parvenir une copie signée en bonne et dûe forme.

_____ 2.05.88

Témoin Date Participant Date

UQAH
Sc de l'Éd

J'ai expliqué et défini en détail le but de la recherche et la procédure Delphi à laquelle le sujet a consenti à participer.

Michel Vaillancourt Gmai FT

Michel R. Vaillancourt Date

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Je, [illegible], consent volontairement et librement à participer à un projet de recherche dirigé par Michel R. Vaillancourt.

Je comprends que le but de l'étude est d'identifier les besoins de formation en recherche qualitative des bacheliers ès Sciences en Physiothérapie de l'Université d'Ottawa.

Je sais que si j'avais n'importe quelle question concernant ma participation à ce projet, je pourrai appeler Michel R. Vaillancourt au numéro de téléphone suivant: 737-6442.

Je comprends que je dois participer à un groupe Delphi afin de répondre à deux ou trois questionnaires.

Je sais que je peux retirer mon consentement et interrompre ma participation à cette recherche à n'importe quel moment sans aucun préjudice à mon égard.

J'autorise Michel R. Vaillancourt à conserver, à utiliser et à disposer des résultats de cette recherche sous réserve du fait que mon nom ne sera mentionné qu'à titre de membre du groupe Delphi. En tout temps, l'anonymat sera respecté.

J'ai reçu le droit de poser des questions concernant la procédure Delphi et le but de cette recherche. Les réponses ont été fournies à ma satisfaction.

J'ai lu et je comprends le contenu de ce formulaire de consentement. Je l'ai signé et retourné à M. Vaillancourt. Sur réception, ce dernier me fera parvenir une copie signée en bonne et due forme.

[illegible] [illegible]

Témoin Date Participant Date

J'ai expliqué et défini en détail le but de la recherche et la procédure Delphi à laquelle le sujet a consenti à participer.

M. Vaillancourt 9 mai 88

Michel R. Vaillancourt Date

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Je, _____, consent volontairement et librement à participer à un projet de recherche dirigé par Michel R. Vaillancourt.

Je comprends que le but de l'étude est d'identifier les besoins de formation en recherche qualitative des bacheliers ès Sciences en Physiothérapie de l'Université d'Ottawa.

Je sais que si j'avais n'importe quelle question concernant ma participation à ce projet, je pourrai appeler Michel R. Vaillancourt au numéro de téléphone suivant: 737-6442.

Je comprends que je dois participer à un groupe Delphi afin de répondre à deux ou trois questionnaires.

Je sais que je peux retirer mon consentement et interrompre ma participation à cette recherche à n'importe quel moment sans aucun préjudice à mon égard.

J'autorise Michel R. Vaillancourt à conserver, à utiliser et à disposer des résultats de cette recherche sous réserve du fait que mon nom ne sera mentionné qu'à titre de membre du groupe Delphi. En tout temps, l'anonymat sera respecté.

J'ai reçu le droit de poser des questions concernant la procédure Delphi et le but de cette recherche. Les réponses ont été fournies à ma satisfaction.

J'ai lu et je comprends le contenu de ce formulaire de consentement. Je l'ai signé et retourné à M. Vaillancourt. Sur réception, ce dernier me fera parvenir une copie signée en bonne et due forme.

Témoin — Date — Participant — Date 07-04-88

J'ai expliqué et défini en détail le but de la recherche et la procédure Delphi à laquelle le sujet a consenti à participer.

Michel R. Vaillancourt — Date 9 mai 88

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

Je, _____, consent volontairement et librement à participer à un projet de recherche dirigé par Michel R. Vaillancourt.

Je comprends que le but de l'étude est d'identifier les besoins de formation en recherche qualitative des bacheliers ès Sciences en Physiothérapie de l'Université d'Ottawa.

Je sais que si j'avais n'importe quelle question concernant ma participation à ce projet, je pourrai appeler Michel R. Vaillancourt au numéro de téléphone suivant: 737-6442.

Je comprends que je dois participer à un groupe Delphi afin de répondre à deux ou trois questionnaires.

Je sais que je peux retirer mon consentement et interrompre ma participation à cette recherche à n'importe quel moment sans aucun préjudice à mon égard.

J'autorise Michel R. Vaillancourt à conserver, à utiliser et à disposer des résultats de cette recherche sous réserve du fait que mon nom ne sera mentionné qu'à titre de membre du groupe Delphi. En tout temps, l'anonymat sera respecté.

J'ai reçu le droit de poser des questions concernant la procédure Delphi et le but de cette recherche. Les réponses ont été fournies à ma satisfaction.

J'ai lu et je comprends le contenu de ce formulaire de consentement. Je l'ai signé et retourné à M. Vaillancourt. Sur réception, ce dernier me fera parvenir une copie signée en bonne et dûe forme.

_____ _____ _____ 1 mai 1988

Témoin Date Participant Date

Vd 40
Sc de l'Ed

J'ai expliqué et défini en détail le but de la recherche et la procédure Delphi à laquelle le sujet a consenti à participer.

_____ 9 mai 88

Michel R. Vaillancourt Date

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

Je, [illegible], consent volontairement et librement à participer à un projet de recherche dirigé par Michel R. Vaillancourt.

Je comprends que le but de l'étude est d'identifier les besoins de formation en recherche qualitative des bacheliers ès Sciences en Physiothérapie de l'Université d'Ottawa.

Je sais que si j'avais n'importe quelle question concernant ma participation à ce projet, je pourrai appeler Michel R. Vaillancourt au numéro de téléphone suivant: 737-6442.

Je comprends que je dois participer à un groupe Delphi afin de répondre à deux ou trois questionnaires.

Je sais que je peux retirer mon consentement et interrompre ma participation à cette recherche à n'importe quel moment sans aucun préjudice à mon égard.

J'autorise Michel R. Vaillancourt à conserver, à utiliser et à disposer des résultats de cette recherche sous réserve du fait que mon nom ne sera mentionné qu'à titre de membre du groupe Delphi. En tout temps, l'anonymat sera respecté.

J'ai reçu le droit de poser des questions concernant la procédure Delphi et le but de cette recherche. Les réponses ont été fournies à ma satisfaction.

J'ai lu et je comprends le contenu de ce formulaire de consentement. Je l'ai signé et retourné à M. Vaillancourt. Sur réception, ce dernier me fera parvenir une copie signée en bonne et dûe forme.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | [illegible] | 3/5/88 | VdM 0+ |
| Témoin | Date | Participant | Date | |

J'ai expliqué et défini en détail le but de la recherche et la procédure Delphi à laquelle le sujet a consenti à participer.

Michel R Vaillancourt 10 mai 88

Michel R. Vaillancourt   Date

N.B. Je suis intéressée à participer mais en tant qu'ergothérapeute je me demande si je suis qualifiée pour identifier les compétences qui devraient être maîtrisées par les étudiants en physiothé-[illegible]

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Je, _____, consent volontairement et librement à participer à un projet de recherche dirigé par Michel R. Vaillancourt.

Je comprends que le but de l'étude est d'identifier les besoins de formation en recherche qualitative des bacheliers ès Sciences en Physiothérapie de l'Université d'Ottawa.

Je sais que si j'avais n'importe quelle question concernant ma participation à ce projet, je pourrai appeler Michel R. Vaillancourt au numéro de téléphone suivant: 737-6442.

Je comprends que je dois participer à un groupe Delphi afin de répondre à deux ou trois questionnaires.

Je sais que je peux retirer mon consentement et interrompre ma participation à cette recherche à n'importe quel moment sans aucun préjudice à mon égard.

J'autorise Michel R. Vaillancourt à conserver, à utiliser et à disposer des résultats de cette recherche sous réserve du fait que mon nom ne sera mentionné qu'à titre de membre du groupe Delphi. En tout temps, l'anonymat sera respecté.

J'ai reçu le droit de poser des questions concernant la procédure Delphi et le but de cette recherche. Les réponses ont été fournies à ma satisfaction.

J'ai lu et je comprends le contenu de ce formulaire de consentement. Je l'ai signé et retourné à M. Vaillancourt. Sur réception, ce dernier me fera parvenir une copie signée en bonne et due forme.

_____ _____ _____ _____

Témoin Date Participant Date

Laval PT

J'ai expliqué et défini en détail le but de la recherche et la procédure Delphi à laquelle le sujet a consenti à participer.

_____ 10 mai 88

Michel R. Vaillancourt Date

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Je, [illegible], consent volontairement et librement à participer à un projet de recherche dirigé par Michel R. Vaillancourt.

Je comprends que le but de l'étude est d'identifier les besoins de formation en recherche qualitative des bacheliers ès Sciences en Physiothérapie de l'Université d'Ottawa.

Je sais que si j'avais n'importe quelle question concernant ma participation à ce projet, je pourrai appeler Michel R. Vaillancourt au numéro de téléphone suivant: 737-6442.

Je comprends que je dois participer à un groupe Delphi afin de répondre à deux ou trois questionnaires.

Je sais que je peux retirer mon consentement et interrompre ma participation à cette recherche à n'importe quel moment sans aucun préjudice à mon égard.

J'autorise Michel R. Vaillancourt à conserver, à utiliser et à disposer des résultats de cette recherche sous réserve du fait que mon nom ne sera mentionné qu'à titre de membre du groupe Delphi. En tout temps, l'anonymat sera respecté.

J'ai reçu le droit de poser des questions concernant la procédure Delphi et le but de cette recherche. Les réponses ont été fournies à ma satisfaction.

J'ai lu et je comprends le contenu de ce formulaire de consentement. Je l'ai signé et retourné à M. Vaillancourt. Sur réception, ce dernier me fera parvenir une copie signée en bonne et due forme.

[illegible] — [illegible] 11.5.88

Témoin — Date — Participant — Date

ed UQAH

J'ai expliqué et défini en détail le but de la recherche et la procédure Delphi à laquelle le sujet a consenti à participer.

Michel R Vaillancourt 16 mai 88

Michel R. Vaillancourt — Date

**CONSENT FORM**

I, Karen Harbura, volunteer to partipate in a research project lead by Michel R. Vaillancourt.

I understand that the aim of the study is to identify the training requirements in qualitative research for science undergraduates in Physiotherapy at the University of Ottawa.

If I have any question concerning this project, I can call Michel Vaillancourt at 737-6442.

I understand that I must participate in a Delphi group in order to answer two or three questionnaires.

I can withdraw my consent and terminate my participation at any time without prejudice.

I authorize Michel R. Vaillancourt to keep, use and dispose of the results of this research project provided my name is only mentioned as a member of the Delphi group. Complete anonymity will be assured.

I have been given the opportunity to ask questions on the Delphi process and on the objectives of the research. Answers were provided to my satisfaction.

I have read and I understand this Consent Form. I have signed and returned it to Michel R. Vaillancourt. Upon receipt, I will be provided with a signed copy.

Witness Date

Karen L Harbura, PhD. May 9/88
Participant Date
of
U Western Ontario

Michel R Vaillancourt 16 mai 1988
Michel Vaillancourt Date

8-04-88

Projet de recherche

| Nom des candidats intéressés (1re année) | Signature |
|---|---|
| JEFF WARNER | [illegible] |
| JOSÉE AUDREAULT | Josée Beaudreault |
| ROBERT LEFRENIÈRE | [illegible] |
| Lynn Ouellette | Lynn Ouellette |
| Adrienne Jordan | Adrienne Jordan |
| Catherine Hussey | [illegible] |
| Karen Austin | Karen Austin |
| Claudine Pageau | Claudine Pageau |
| Marie-Josée [illegible] | [illegible] |
| Sylvie TALBOT | Sylvie Talbot |
| Madeleine Lauzon | Madeleine Lauzon |
| Rachel Aupry | Rachel Aupry |
| Nathalie Larocque | Nathalie Larocque |
| [illegible] | [illegible] |
| [illegible] | [illegible] |
| [illegible] | [illegible] |
| [illegible] | [illegible] |
| [illegible] | [illegible] |
| Paul Harter | Paul Harter |
| Charles Pépin | J. Charles Pépin |
| Catherine Perreault | Catherine Perreault |
| ALAIN CHÉNIER | Alain Chénier |

8-04-88

Projet de recherche

| Nom des candidats intéressés (1re année) | Signature |
| --- | --- |
| Jeff Warner | Jeff Warner |
| Josée Audbreault | Josée Beaudreault |
| Robert [illegible] | [illegible] |
| Lynn Ouellette | Lynn Ouellette |
| Adrienne Jordan | Adrienne Jordan |
| [illegible] | [illegible] |
| Karen Austin | Karen Austin |
| Claudine Pageau | Claudine Pageau |
| [illegible] | [illegible] |
| Sylvie Talbot | Sylvie Talbot |
| Madeleine Lauzon | Madeleine Lauzon |
| Rachel Aupie | Rachel Aupie |
| Nathalie Larocque | Nathalie Larocque |
| [illegible] | [illegible] |
| [illegible] | [illegible] |
| [illegible] | [illegible] |
| [illegible] | [illegible] |
| [illegible] | [illegible] |
| Paul Harter | Paul Harter |
| Charles Pépin | J. Charles Pépin |
| Catherine Pariseau | Catherine Pariseau |
| Alain Chénier | Alain Chénier |

6-24-88

Projet de recherche

| Nom des candidats inscrits (2e année) | Signature |
| --- | --- |
| Manon Turcotte | Manon Turcotte |
| Judith M Roberge | Judith M Roberge |
| ANNE BEAUBIEN | Anne Beaubien |
| Steve Blouin | |
| Normand Labaie | Normand Labaie |
| France Bourbonnais | France Bourbonnais |
| MARC DIGNARD | Marc Dignard |
| Denise Pelletier | Denise Pelletier |
| Lyne Audette | Lyne Audette |
| Carole D Gagné | Carole D Gagné |
| Joanne Bastien | J Bastien |
| Guylaine L Bastien | Guylaine L Bastien |
| Lynne Menard | Lynne Menard |
| Chantal Vincent | |
| Yves Beaudin | Yves Beaudin |
| Andrée Bourgie | Andrée Bourgie |
| Carole Hurtubise | Carole Hurtubise |
| Anik Bédard | Anik Bédard |
| Jan Leonard | Jan Leonard |
| Nathalie Pelletier | Nathalie Pelletier |

APPENDICE 2 A)

LISTE PRELIMINAIRE DES 11 ENJEUXDE COMPETENCE GENERES AVANT L'ETAPE DE DISCUSSION TELS QUE NUMEROTES SELON L'ORDRE DE PRESENTATION DES ENJEUXDE PAR L'ANIMATEUR AU COURS DE L'EXERCICE T.C.N.

1. Posséder les qualités nécessaires pour travailler en équipe.

2. Avoir une approche critique et objective face à la recherche qualitative (attitude).

3. Pouvoir situer la recherche qualitative par rapport à d'autres types de recherche.

4. Etre capable de concevoir (planifier) un projet de recherche de nature qualitative.

5. Utiliser les différentes méthodologies de recueillette de données propres à la recherche qualitative

6. Connaître les typologies de la recherche et pouvoir comparer recherche qualitative, recherche quantitative et recherche mixte en général et en physiothérapie.

7. Connaître pourquoi l'on fait de la recherche en physiothérapie et comment elle peut se faire et être capable de l'appliquer à la pratique de la physiothérapie (ANNULE)

8. Capable de différencier les différents objets de la recherche en vue de (c.f. 5)

9. Produire un "design" de recherche qualitative.

10. Appliquer la méthodologie de la recherche qualitative de façon efficace.

11. Etre un bon observateur, animateur, investigateur.

12. Connaître les catégories de techn. et pouvoir en expliquer les avantages et désavantages (ou limitations) de chacune des techniques utilisées couramment en recherche qualitative.

13. Pouvoir utiliser les différentes techniques de cueillette de données de façon adéquate (entr. observation, entrevue ...).

14. Identifier les techniques de cueillette de données susceptibles d'être utilisées en recherche qualitative.

15. Décrire en quoi consiste la démarche du processus de recherche qualitative.

16. Être capable de partager le leadership de la recherche en étant capable de chercher avec les personnes plutôt que sur les personnes.

17. Être capable de tolérer l'ambiguïté, l'incertitude et les paradoxes.

18. Rédiger un rapport faisant état des résultats de recherche.

19. Distinguer les caractéristiques de la recherche qualitative versus la recherche quantitative.

20. Interpréter les résultats obtenus de la cueillette de données.

21. Connaître les diverses notions de paradigme.

22. Maîtriser la technique du journal de bord (ANNULÉ)

23. Identifier et décrire les différentes approches méthodologiques utilisées en recherche qualitative.

24. Interroger le client à propos de son contexte social ou personnel afin de ressortir des éléments pertinents pouvant être à la source de ses problèmes.

25. Argumenter sur son "design" de recherche et sur les conclusions obtenues. (ANNULE)

26. Distinguer (comparer) recherche qualitative et recherche quantitative à l'égard des points suivants:
- paradigme
- méthodologie (ANNULE)

27. Analyser et évaluer les études qualitatives de façon critique.

28. Lister et décrire les différentes formes de recherche qualitative e.g.: ethnographie, récit de vie, recherche-action...(ANNULE)

29. Identifier les questions de recherche appropriées par rapport à l'approche qualitative.

30. [illegible] (design) [illegible] qualitative.

31. [illegible] la méthodologie [illegible] pour une [illegible]

32. Situer la recherche qualitative en terme des postulats, des valeurs et des méthodes.

33. Faire le traitement et l'analyse des données obtenue en se servant des techniques de nature qualitative.

34. Pouvoir faire la critique d'un rapport (ou article) de recherche qualitative.

35. Recueillir de façon systématique de l'information concernant les "patients" (ANNULE)

36. Favoriser une interaction plus grande entre le professionnel et le patient parce que le physiothérapeute sera sensibilisé au contexte de vie du patient (ANNULE)

37. Intégrer une "compréhension humaine" (contexte de vie de la personne) l'évaluation physique du patient (ANNULE).

38. Sensibiliser le physio à l'importance de voir son patient dans un contexte global et le fonctionnement dynamique essentiel de l'environnement de vie de son patient qui pourraient influencer sur le traitement

39. Être capable d'interviewer et d'observer ses patients (ANNULE).

40 Être sensibilisé au résultats de R.C. dans les revues professionnelles et être capable de les utiliser dans sa pratique de physiothérapie.

41. Utilisation des modes d'analyse de l'information recueillie (ANNULE).

42. Connaître les méthodes de conduite de travaux qualitatifs (ANNULE)

43. Être capable de tout ce qui est autour de soi plutôt que d'y projeter sa vérité

44. Avoir l'aptitude à "vaincre" à ce que l'entourage (ANNULE)

45. Être capable de sentir ce qui se passe autour de soi/de lui et de pouvoir en tenir compte dans sa vision de recherche qualitative

47. Être à l'aise dans un groupe (ANNULE)

47. Être capable de travailler en équipe

48. Connaître sa vision du monde et pouvoir y être confronté dans sa pratique de la recherche et sa pratique de la physiothérapie (ANNULE).

50. Valoriser la recherche qualitative en tant qu'approche scientifique pour l'étude des problèmes en physiothérapie.

51. Etre capable de faire la distinction entre projet de recherche, design (schéma/plan) de recherche et rapport de recherche.

52. Utiliser la technique de l'observation afin de noter les comportements ou agissements d'un client dans son contexte thérapeutique (ANNULÉ).

53. Identifier et appliquer les techniques pour assurer la validité crédibilité au niveau de la cueillette et l'analyse des données de recherche qualitative.

54. Identifier et appliquer des techniques pour assurer la fidélité [illegible] de la recherche qualitative au niveau de la cueillette et de l'analyse des données.

55. Connaître les écoles de pensée en physiothérapie et en recherche et être capable de s'y situer.

56. Connaître les différents paradigmes concernant:
- la nature humaine
- la société
- la nature de la physiothérapie
- la nature de la recherche

et pouvoir les comparer afin de voir ceux qui vont ensemble et ceux qui s'opposent.

APPENDICE 5 B)

LISTE DES ENGINGES MODIFIES, ANNULES, PUBLIGNES OU SIGNES LORS DE L'EXERCICE T.C.N.

# APPENDICE 6

LISTE DES 41 ÉNONCÉS DE COMPÉTENCE GÉNÉRÉS APRÈS DISCUSSION LORS DE L'EXERCICE T.G.N.: RÉSULTATS FINAUX

TCN-1 Posséder les qualités nécessaires pour travailler en équipe.

TCN-2 Avoir une approche critique et objective face à la recherche qualitative (attitude).

TCN-3 Pouvoir situer la recherche qualitative par rapport à d'autres types de recherche.

TCN-4 Etre capable de concevoir (planifier) un projet de recherche de nature qualitative.

TCN-5 Utiliser les différentes méthodologies de cueillette de données propres à la recherche qualitative.

TCN-6 Connaître les typologies de la recherche et pouvoir comparer recherche qualitative, recherche quantitative et recherche [illegible] en général et en physiothérapie.

TCN-7 Pouvoir expliquer pourquoi l'on fait de la recherche en physiothérapie.

TCN-8 Pouvoir expliquer comment on peut faire de la recherche en physiothérapie.

TCN-9 Pouvoir faire converger les deux pratiques celle du chercheur et celle du physiothérapeute.

TCN-10 Capable de différencier les différents objets de la recherche en vue de choisir la méthodologie appropriée pour une question/situation de recherche particulière.

TCN-11 Produire un "design" de recherche qualitative.

TCN-12 Appliquer la méthodologie de la recherche qualitative de façon efficace.

TCN-11 Être un bon observateur, analyste, investigateur.

TCN-14 Connaître les catégories de techniques et pouvoir en expliquer les avantages et désavantages (ou limitations) de chacune des techniques utilisées couramment en recherche qualitative.

TCN-17 Pouvoir utiliser les différentes techniques de cueillette de données de façon adéquate (ex.: observation, entrevue, ...).

TCN-18 Identifier les techniques de cueillette de données susceptibles d'être utilisées en recherche qualitative.

TCN-17 Décrire en quoi consiste la démarche du processus de recherche qualitative.

TCN-18 Être capable de partager le leadership de la recherche en étant capable de chercher. Aimer les personnes plutôt que aux les personnes.

TCN-19 Être capable de tolérer l'ambiguïté, l'incertitude et les paradoxes.

TCN-20 Rédiger un rapport faisant état des résultats de recherche.

TCN-21 Distinguer les caractéristiques de la recherche qualitative versus la recherche quantitative.

TCN-22 Interpréter les résultats obtenus de la cueillette de données.

TCN-23 Connaître les diverses notions de paradigme.

TCN-24 Identifier et décrire les différentes approches méthodologiques utilisées en recherche qualitative.

TCN-25 Interroger le client à propos de son contexte social ou personnel afin de ressortir des éléments pertinents pouvant être à la source de ses problèmes.

TCN-26 Analyser et évaluer les études qualitatives de façon critique.

TCN-27 Planifier (design) une étude qualitative.

TCN-28 Décrire la recherche qualitative en terme des postulats des valeurs et des méthodes.

TCN-29 Faire le traitement et l'analyse des données obtenue en se servant des techniques de nature qualitative.

TCN-30 Pouvoir faire la critique d'un rapport (ou article) de recherche qualitative.

TCN-31 Sensibiliser le physio à l'importance de voir son patient [illegible] de [illegible] les dynamiques [illegible] de l'environnement de vie de son patient [illegible]

TCN-32 Etre sensibilisé au [illegible] dans les [illegible] professionnelles et être capable de les utiliser dans sa pratique de physiothérapie.

TCN-33 Etre capable de voir ce qui est autour de soi, plutôt que d'y projeter sa réalité.

TCN-34 Etre capable de sentir ce qui se passe autour de soi [illegible] et de pouvoir en tenir compte dans un contexte de recherche qualitative.

TCN-35 Etre capable de travailler en équipe.

TCN-36 Pouvoir évaluer le degré de généralisation-Transférabilité en recherche qualitative.

TCN-37 Valoriser la recherche qualitative en tant qu'approche scientifique pour l'étude des problèmes en physiothérapie.

TCN-38 Etre capable de faire la distinction entre projet de recherche, design, (schème/plan) de recherche et rapport de recherche.

TCN-39 Identifier et appliquer les techniques pour assurer la validité crédibilité au niveau de la cueillette et l'analyse des données de recherche qualitative.

TCN-40 Identifier et appliquer des techniques pour assurer la fiabilité/utilité de la recherche qualitative au niveau de la cueillette et de l'analyse des données

TCN-41 Connaître les écoles de pensée en physiothérapie et en recherche et être capable de s'y situer.

TCN-42 Connaître les différents paradigmes, comprenant
- la nature humaine
- la société
- la nature de la physiothérapie
- la nature de la recherche
et pouvoir les comparer afin de voir ceux qui vont ensemble et ceux qui s'opposent.

APPENDICE 7

CITATIONS TIREES DE LA RECENSION DES ECRITS A PARTIR DES BANQUES ERIC ET MEDLINE

Citations tirees de la recension des ecrits à partir des banques ERIC et MEDLINE

ERIC * (1966-1988)

[illegible], K.D. ([illegible]), "Mental Health Issues in Rural Nursing", National Inst. of Mental Health (DHHS), Rockville, M.D.

GIBSON, D. (1984), "The dearth of mental health research in occupational therapy" Occup. Ther. J. of Research, V.4, #3, pp.131-140.

PATEL, V.L., P.A. GRANTON, ([illegible]), An alternative study of transfer of learning in clinical evaluation, RIEDEC 82.

PATEL, V.L., GRANTON, (1983), "Transfer of student learning in medical education", J. of Med. Educ., V. 58, #2, pp.126-135.

RANDALL, J.F. (1986), "Evaluating media support services: an ethnographic approach", E.R.I.C., Aug.

JASSEN, G., ([illegible]), "[illegible]" for [illegible] practice: the value of qualitative research experience", Educational [illegible], V.[illegible], #[illegible], pp. [illegible].

SWANSON, J.M., W.C. CHENITZ, ([illegible]), "Why qualitative research in nursing", Nursing Outlook, V. [illegible], #4, pp. [illegible]-245.

MEDLINE * (1966-1988)

BOHANNON, R.W., B.F. LE VEAU, ([illegible]), "Clinicians' use of research findings: a review of literature with implications for physical therapists", Phys Ther., V. 66, #1, pp. 45-50.

BURNITT, A. (1984), "Development of research in physiotherapy", Physiotherapy, V. 70, #5, pp. 186-188.

CAMPBELL, S.K. (1981), "Measurement and technical skills: neglected aspects of research education", Phys. Ther., V. 61 #4, pp. 523-524.

DYER, L. (1982), "Rock or sand?", Physiotherapy, V. 68 #6, pp. 177-181.

NWUGA, V.C. (1984), "Comparative study of physiotherapy educators in Great Britain, Nigeria and the United States", Int. J. Rehabil Res., V. 7, #4, pp. 419-425.

PAYTON, O.D. (1983). "Effects of instruction in basic communication skills on physical therapists and physical therapy students". Phys. Ther., V. 63, #8, pp. 1292-1297.

SCHMOLL, B.J. (1987). "Ethnographic inquiry in clinical settings. Phys. Ther., V. 67, #12, pp. 1895-[illegible].

SHEPPARD, [illegible] ([illegible]). "Futures Research. Westport: Greenwood Press.

WADSWORTH, H. (1981). "Student as assessors in a performance test report of a pilot study". Physiotherapy, V. 67, #12, pp. 364-367.

WALKER, J.M., L.E. EVERETT, P.R. EVANS. (1983). "Profile of physical therapy educators in five countries". Phys. Ther., V. 63, #7, pp. 1127-1133.

WELLS, P.A., E. LESSARD. (1986). "Survey of student clinical practice. Implications for educational programs". Phys. Ther., V. 66, #4, pp. 551-55[illegible].

[illegible] ** ([illegible]-1988)

BELL, E.V. ([illegible]). "Content analysis of [illegible] for designing drug programs", J. of drug education, V. [illegible], #2, pp. 173-17[illegible].

DAVIS, D.A. (1984). "A [illegible] analysis [illegible] evaluating CME". [illegible], V. 4, #4 Oct., pp. [illegible]-28.

DUNN, E.V., et al. ([illegible]). The impact of future-oriented information on predicting curricular needs in public schools. Thesis Ph.D., West Virginia University.

FARRELL, J.J. (1981). "Media in the nursing curriculum". Nurse Educator, V.6, #4, pp. 15-19.

FAZIO, L.S. (1985), "The Delphi: education and assessment in institutional goal setting". Assessment and Evaluation in higher education, V. 10, #2, pp. 147-158.

HILL, R.B., P. GOODALE. (1981) : The Delphi predictions of pathology chairmen: a six-year retrospective view", J. of Medical Educ., v. 56, #7, pp. 537-546.

JACKSON, M.G., R.E. PINKERTON. (1983), "Videotape teaching in family practice residences", J. of Medical Educ. V. 58, #5, pp. 434-435.

JOHNSON, H.R. et al. (1980). "Foundations for gerontological education", Gerontologist, V. 20, #2, pp. 1-61.

LEVERIDGE, L.L. ([illegible]). "The interactive video disc", Mobius, V. 3, #2, pp. 68-72.

MACINNIS, W.A. et al. ([illegible]). "Identifying dental student dissatisfiers using a delphi technique", J. of dental education, V. [illegible], #[illegible], pp. 339-342.

MAZMANIAN, P.E. A decision making approach to needs assessment and objective setting in continuing medical education, Adult Education, [illegible], #[illegible], pp. [illegible].

PAGE, R.C., J. MILLS. (198[illegible]). "Marathon group counseling with illicit drug users: analysis of content", J. of Specialists in group work, V. 8, #2, pp. 67-75.

RANDALL, J.F. (1985). "Evaluating media support services: an ethnographic approach", [illegible], Aug.

RICHARDSON, [illegible] ([illegible]). "Empirically derived client typologies: a missing link in the evaluation of the rehabilitation counseling process", J. of Counseling Psychology, V. [illegible], #[illegible], pp. 132-138.

[illegible] et al. ([illegible]). "A written and audiovisual educational program for students assigned to the normal newborn nursery", J. of Medical Educ., V. [illegible], #7, pp. [illegible].

[illegible], [illegible] ([illegible]). "The applicability of the concept of [illegible] to the communications study of a nursing home: an ethnographic case study", Intern. J. of Aging and Human development, V. 22, #[illegible], pp. [illegible]-233.

STA[illegible]ON, M.C., M.M. STYLES. ([illegible]). "A phenomenological approach to understanding the process of [illegible]", J. of Professional Nursing, V. 1, #5, pp. [illegible]-274.

MEDLINE *** (1980-1988)

AAMODT, A.M. (1983). "Problems in doing nursing research: developing a criteria for evaluating qualitative research", West J. Nurs. Res., V. 5, #4, pp. 398-402.

BENOLIEL, J.Q., (1984). "Advancing nursing science: qualitative approaches", West J. Nurs. Res., V.6, #3, pp. 1-8.

BIGBEE, J.L. (1986). "Advancing nursing science: qualitative approaches", West J. Nurs. Res., V. 6, #3, pp. 1-8.

BRAMWELL, L. (1984). "Use of the life history in pattern identification and health promotion", A.N.S., V. 7, #1, pp. 37-44.

BURKE, S.O. ([illegible]). "Reporting on qualitative and quantitative research: evolving issues and criteria", Res. [illegible], V. [illegible], #[illegible], pp. [illegible].

COBB, A.K., J.N. HAGEMASTER, ([illegible]). "Ten criteria for evaluating qualitative research proposals", J. Nurs Educ., V. [illegible], #4, pp. [illegible].

DUFFY, M.E. ([illegible]). "Designing Nursing research: The qualitative-quantitative debate", J. Adv. Nurs., V. 10, #3, pp. 225-232.

DUFFY, M.E. (1986). "Qualitative research: an approach whose time has come", Nurs. Health Care, V. [illegible], #[illegible], pp. 237-239.

DUFFY, M.E. ([illegible]). "Qualitative and quantitative research: antagonistic or complementary", Nurs. Health Care, V. 8 #6, pp. [illegible].

DUFFY, M.E. ([illegible]). "Methodological Triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods", Image J. Nurs. Sch., V. 19, #[illegible], pp. [illegible].

GOODWIN, L.D., W.L. GOODWIN, (1984). "Qualitative vs quantitative research or qualitative and quantitative research?", Nurs. Res., V. [illegible], #[illegible], pp. [illegible].

GOODWIN, L.D., W.L. GOODWIN (1986) Selection of research methodology: qualitative vs quantitative research or qualitative and quantitative research?", Kango Kenkyu, V. 19, #[illegible], pp. 426-[illegible]

HOEFFER, B., P.G. ARCHBOLD, ([illegible]) "Problems in doing nursing research: interfacing qualitative and quantitative methods". West J.Nurs. Res., V. 5, #3, pp. 254-257.

KIELHOFNER, J., N. TAKATA, (1980). "A study of mentally retarded persons: applied research in occupational therapy". Am. J. Occup. Ther., V. 34, #4, pp. [illegible].

KNAFL, K.A., M.J. HOWARD, (1984). "Interpreting and reporting qualitative research. Res. Nurs Health, V. 7, #1, pp. 17-24.

OILER, C.J. (1986). "Qualitative methods: phenomenology N.L.N. Publ. V. 15-1992. (Jan) pp. 75-103.

OTTENBACHER, K. (1983). "Quantitative reviewing: the literature review as scientific inquiry". Am. J. Occup. Ther., V. 37, #5, pp. 313-319.

RUFFING-RAHAL, M.A. (1985). "Qualitative methods in community analysis". Public Health Nurs., V. 2, #3, pp. 130-137.

SANDELOWSKI, M. (1986). "The problem of rigor in qualitative research". A.N.S., V. 8, #3, pp. 27-37.

SCHMID, H. (1981). "The foundations: qualitative research and occupational therapy". Am. J. Occup. Ther., V. 35, #2, pp. 105-106.

STERN, P.N., L.M. ALLEN, P.A. MOXLEY (1984). "Qualitative research: the nurse as grounded theorist". Health Care Women Int., V. 5, #5-6, pp. 371-385.

SWANSON, J.M., W.C. CHENITZ (1982). "Why qualitative research in nursing". Nursing Outlook, V. 30, #4, pp. 241-245.

SWANSON KAUFFMAN, K.M. (1986). "A combined qualitative methodology for nursing research". A.N.S., V. 8, #3, pp. 58-69.

*

WALKER, [illegible] (19[illegible]). "[illegible] of physical therapy educators [illegible]". Phys. Ther., V. 6[illegible], #[illegible], pp. [illegible].

WESTERN JOURNAL OF NURSING RESEARCH. (1984). "Communicating nursing research, volume 17: Advancing nursing science: qualitative and quantitative approaches". Wes. J. of Nurs. Res., V. 6, #3, pp. 1-146.

WILSON, H.S. (1985). "Qualitative studies: from observations to explanations". J. Nurs. Adm., V. 15, #5, pp. 8-10.

- - - - -

* Mots-clés: éducation, recherche, physiothérapie

** Mots-clés: ethnographie ou ethnologie ou historiographie ou épistémologie ou théorie ou théorie enracinée ou analyse philosophique ou communication audio-visuelle ou enseignement ou analyse de contenu ou groupe nominal ou recherche-action ou technique Delphi ou phénoménologie ou observation participante ou techniques d'observation ou recherche féministe et réadaptation ou ergothérapie, ou physiothérapie, ou médecine, ou éducation ou sciences infirmières.

*** Mots-clés:

APPENDICE 5

QUESTIONNAIRE #1 SOUMIS AU PRE-TEST ET LETTRE D'ACCOMPAGNEMENT

UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA

FACULTÉ DES SCIENCES DE LA SANTÉ
FACULTY OF HEALTH SCIENCES

M E M O R A N D U M

A: L. Savoie-Zajc

DE: M. R. Vaillancourt

REF: Enquête Delphi

DATE: le 9 mai 1988

---

Veuillez trouver ci-joint le matériel requis pour effectuer la 1ère ronde Delphi.

Compte tenu de votre contrainte de temps (ex: absence anticipée du 13 au 29 mai 1988), j'aimerais faire "une pierre deux coups" en vous demandant de compléter le questionnaire et de me donner votre appréciation générale du matériel à l'égard de différents critères: pertinence, clarté, etc... Ceci fera office de "pré-test" du questionnaire et, lequel, une fois revisé à la lumière de vos commentaires, sera administré par la suite à l'ensemble du groupe Delphi.

Je vous demande de retourner si possible le questionnaire dûment complété avant le 13 mai 1988.

Je vous remercie pour votre précieuse collaboration et vous prie d'agréer l'expression de mes sentiments les plus distingués.

PHYSIOTHÉRAPIE/PHYSIOTHERAPY
451 SMYTH, OTTAWA, ONTARIO, CANADA K1H 8M5

UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA

FACULTÉ DES SCIENCES DE LA SANTÉ
FACULTY OF HEALTH SCIENCES

Le 9 mai 1988

Réf.: Etude Delphi/questionnaire #1

Cher(e) Collègue:

Vous avez été contacté récemment et vous avez accepté de participer comme membre du groupe de répondants à une étude Delphi sur l'évaluation des besoins de formation en recherche qualitative des futurs bacheliers ès sciences spécialisés en physiothérapie à l'Université d'Ottawa. La première étape de cette étude est de recueillir des données sur ce sujet.

Plus précisement, il s'agit de répondre à la question suivante:

"Selon vous, quelles seront, en 1991, les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) que devrait posséder le physiothérapeute en ce qui concerne la recherche qualitative?"

Je cherche à obtenir votre "input" en ce qui concerne les compétences que vous considérez comme étant désirables et prioritaires. Je vous prie donc de considérer:

- les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) en recherche qualitative que vous considérez comme étant importantes pour le futur gradué en physiothérapie en ce qui concerne la recherche qualitative, et

- toute autre compétence en recherche qualitative que vous pensez être appelée à devenir importante au cours des trois prochaines années (i.e. jusqu'en 1991)

Veuillez trouver ci-joint une copie du premier questionnaire Delphi et certaines informations sur la méthode Delphi.

Je vous invite à inscrire vos réponses en utilisant les deux échelles fournies. Je vous prie également d'inscrire tout commentaire pertinent dans l'espace prévu à cet effet sur le questionnaire. Encore une fois, je vous rappelle que votre anonymat sera préservé.

PHYSIOTHÉRAPIE/PHYSIOTHERAPY
451 SMYTH, OTTAWA, ONTARIO, CANADA K1H 8M5

J'ai inclus une enveloppe adressee et pre-affranchie afin de faciliter le retour des questionnaires. Je vous demande de considérer le 19 mai 1988 comme étant l'objectif à respecter pour retourner ce premier questionnaire. Notez que l'(les) envoi(s) subsequent(s) ne pourra(ont) être effectue(s) avant que tous les questionnaires soient retournes. La cedule que nous essaierons de suivre est celle-ci:

16 mai 1988-Le questionnaire #1 est posté aux membres du groupe Delphi. S'il vous plait, le retourner avant le 26 mai 1988.

30 mai, 1988-Les résultats de la première ronde et le questionnaire #2 sont postés aux membres. S'il vous plait, retourner le 2e questionnaire avant le 10 juin, 1988.

14 juin, 1988-Les résultats finaux sont postés aux membres.

J'apprecie votre participation à cette étude et je considère votre "input" comme etant très important. N'hesitez pas à me contacter si vous avez des questions (tel.:(613) 737-6442).

Bien à vous,

Michel Vaillancourt
Professeur-adjoint et directeur
Programme de physiothérapie

## Informations sur la méthode Delphi

Le programme bilingue de formation en physiothérapie de l'Université d'Ottawa est entrain d'évaluer les besoins de formation additionnelle en recherche de ses futurs gradués. L'objectif de l'étude Delphi est d'identifier les compétences en recherche qualitative que devraient maîtriser les futurs bacheliers ès Sciences en physiothérapie. Les données recueillies serviront de base pour reviser le curriculum du programme.

La méthode Delphi a déjà été utilisée comme outil d'évaluation de besoins et de planification de programmes d'études à plusieurs reprises. De façon générale, le but poursuivi dans une étude Delphi est d'obtenir un consensus d'opinions à propos d'un sujet ou d'une question. Un groupe de répondants est utilisé pour former ce consensus. Un des concepts importants derrière une enquête Delphi est qu'elle permet à des individus de communiquer ensemble sans avoir à éprouver les problèmes reliés au face-à-face. Les individus n'ont donc pas la contrainte de se rencontrer en Comité. La méthode Delphi permet à des gens dispersés géographiquement d'interagir les uns avec les autres sans pour autant encourir les pertes de temps et d'argent habituellement encourues lors de ces rencontres en comité.

Vous êtes invités, à titre de répondant, à répondre à deux ou trois questionnaires. Puisque nous parlons des compétences en recherche qualitative pour l'année 1991, il n'y a donc pas une seule et unique réponse reconnue comme étant correcte pour chaque item ou question posée. Compte tenu que vous n'avez pas de boule de cristal pour voir dans le futur, je vous prie de considérer chaque item en relation avec votre connaissance des domaines de la recherche qualitative et de la physiothérapie et de donner un avis informé sur la désirabilité et la priorité à accorder à l'item à l'étude. Dans la (les) ronde(s) subséquente(s), vous aurez l'occasion de comparer vos réponses avec les réponses données le plus souvent par le groupe Delphi. Vous pourrez alors décider de conserver vos reponses originelles ou de faire le(s) changement(s) que vous voudrez.

La méthode Delphi utilise comme outil de cueillette de données un formulaire appelé questionnaire. Ce questionnaire est destiné à recueillir vos opinions. Vous êtes invité à exprimer votre opinion en relation avec la question Delphi suivante:

"Selon vous, quelles seront, en 1991, les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) que devrait posséder le physiothérapeute en ce qui concerne la recherche qualitative?"

Vos réponses doivent donc être exprimées en relation avec cette question. Vos opinions concerneront les deux aspects suivants des énoncé de compétences à évaluer:

. la priorité accordée aux compétences identifiées

. la situation désirée de la compétence à maîtriser i.e. ce qui devrait ou non être maîtrisé par l'étudiant.

A l'égard de votre évaluation de la situation désirée, l'échelle suivante sera incorporée aux questionnaires:

0: Ne sais pas jusqu'à quel point la compétence décrite devrait être maîtrisée
1: la compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée.
2: la compétence décrite devrait être un peu maîtrisée.
3: la compétence décrite devrait être passablement maîtrisée.
4: la compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5: la compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6: la compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée.

Vous n'aurez qu'à inscrire le numéro correspondant à votre opinion en ce qui concerne les énoncés de compétences qualitative qui devraient ou non être maîtrisées à l'endroit prévu à cet effet sur le questionnaire. Sentez-vous libre d'ajouter toute compétence que vous pensez avoir été omise et/ou tout commentaire pertinent permettant d'appuyer votre décision.

Vous êtes également invité à mettre en priorité les items ou énonces de compétences présentés dans les questionnaires en utilisant l'échelle suivante:

0: Ne sais pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire.
1: La compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2: La compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3: La compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4: La compétence décrite devrait être bien prioritaire
5: La compétence décrite devrait être très prioritaire
6: La compétence décrite devrait être absolument prioritaire

Sur la dernière page du questionnaire, vous trouverez une liste de catégories de compétences. Veuillez évaluer ces catégories de la même manière que les items ou énonces de compétences présentées, i.e. en évaluant leur désirabilité et leur priorité.

En dernier lieu afin d'éclairer vos décisions, veuillez vous référer aux définitions suivantes:

Physiothérapie:

L'association canadienne de Physiothérapie, dans son document intitulé "Scope of Practice", édité en 1983, définit la physiothérapie comme une discipline de la santé qui a pour but la prévention ou le soulagement des problèmes du mouvement chez l'homme qui limitent la performance efficiente et efficace du corps humain. Plus précisément, la physiothérapie est un type de service de santé qui vise la prévention, le maintien, le rétablissement fonctionnel optimal des capacités psycho-neuro-sensori-motrices de la personne, compte tenu de son environnement par l'utilisation d'exercices, de thérapie manuelle et d'autres agents physiques dont notamment: l'électricité, la chaleur, l'eau, le son et le froid.

Recherche qualitative: Type de recherche dans lequel:

1- Une attention est portée au contexte social dans lequel les événements se produisent et ont un sens
2- L'emphase est donnée à la compréhension du monde social à partir du point de vue des participants à ce monde
3- L'approche est surtout inductive
4- Les techniques principales de cueillette de données incluent: l'interview, l'observation-participante, l'examen des documents personnels et autres matériaux écrits
5- Les procédures et les outils pour la cueillette de données sont sujet à une révision constante dans la situation à l'étude
6- La principale préoccupation est la découverte et la description même si la vérification est aussi possible

7- Les hypothèses sont habituellement développées pendant la recherche plutôt qu'a priori

8- L'analyse est présentée en majeure partie sous une forme narrative plutôt que sous une forme numérique

(Cobb, A.K., et al., Ten Criteria for evaluationg qualitative research proposals. J. of Nursing Ed. V.26. #4. 1987:138)

NOM: _____

## QUESTIONNAIRE #1
### PARTIE 1 : Identification du répondant

Consigne: Coches une seule case à moins d'avis contraire

1. A quel groupe de répondants appartenez-vous?

   1. Etudiant en physiotherapie à l'Université d'Ottawa ( )
   2. Physiothérapeute-membre du personnel enseignant d'une Université du Quebec ou de l'Ontario ( )
   3. Ergothérapeute-membre du personnel enseignant d'une Université du Québec ou de l'Ontario ( )
   4. Educateur-membre du personnel enseignant d'une Université du Quebec ou de l'Ontario ( )

2. Quel est votre statut actuel?

   1. Etudiant ( )
   2. Professeur agrégé ( )
   3. Professeur adjoint ( )
   4. Charge de cours ( )
   5. Autre ( ) Specifiez: _____

3. Quel est le niveau de formation le plus élevé que vous possedez? Indiquer l'année d'obtention du (des) diplôme(s) et le champ d'etude pour chacun des grades.

   1. Aucun grade ( )
   2. Baccalauréat ( ) Année: _____ Champ d'etude: _____
   3. Maîtrise ( ) Année: _____ Champ d'etude: _____
   4. Doctorat ( ) Année: _____ Champ d'etude: _____
   5. Autre ( ) Specifiez: _____

4. Avez-vous déjà suivi une formation (cours, atelier...) qui puisse vous aider à comprendre et/ou à faire des travaux de recherche qualitative?

   1. oui ( ) Précisez le nombre d'heures, à quel niveau et le sujet ou titre du cours ou atelier:
      _____
      _____
   2. Non ( ) Précisez comment vous avez acquis une connaissance théorique et/ou pratique de la recherche qualitative:
      _____
      _____

5. Avez-vous déjà produit et/ou publié un (des) travail (travaux) de recherche ou de création en exploitant une (des) méthode(s) ou une (des) technique(s) propre(s) à la recherche qualitative? 1.oui ( )
   2.non ( )

## PARTIE 2: énoncés de compétences

Consigne: Exprimez votre opinion sur les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) en recherche qualitative du bachelier ès sciences en physiothérapie de l'Université d'Ottawa, en 1991.

Pour chacun des items ou énoncés de compétences ci-dessous, veuillez répondre aux questions suivantes:

a) Situation désirée ("ce qui devrait être")

Selon vous, jusqu'à quel point le futur bachelier devrait maîtriser les compétences énumérées?

b) Mise en priorité

Quelle priorité accordez-vous aux compétences énumérées?

Les réponses à chacune de ces questions s'effectuent en utilisant la légende suivante:

| (A) Situation désirée | | (B) Mise en priorité | |
|---|---|---|---|
| 0: | ne sait pas jusqu'à q... point la compétence devrait être maîtrisé | 0: | ne sait pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire |
| 1: | la compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisé | 1: | la compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire |
| 2: | la compétence décrite devrait être un peu maîtrisée | 2: | la compétence décrite devrait être un peu prioritaire |
| 3: | la compétence décrite devrait être passablement maîtrisée | 3: | la compétence décrite devrait être passablement prioritaire |
| 4: | la compétence décrite devrait être bien maîtrisée | 4: | la compétence décrite devrait être bien prioritaire |
| 5: | la compétence décrite devrait très bien maîtrisée | 5: | la compétence décrite devrait être très prioritaire |
| 6: | la compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée | 6: | la compétence décrite devrait être absolument prioritaire |

Exemple de la procedure que devrait suivre le repondant:

| Enonce de competence : | (A) Situation desiree | (B) Mise en priorité |
|---|---|---|
| 1- Etre capable de situer la recherche qualitative par rapport à d'autres types de recherche | 5 | 3 |

Le participant inscrit sous les rubriques "situation desiree" (colonne A) et "mise en priorité" (colonne B) le numero correspondant à son opinion sur la ligne prevue à cet effet. Pour chacun des items un espace libre est laisse afin d'y inscrire les commentaires juges pertinents.

Situation désirée : Jusqu'à quel point le futur bachelier devrait-il maîtriser les compétences énumérées?

0 ne sait pas jusqu'à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2 la compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3 la compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4 la compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5 la compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6 la compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

B Mise en priorité : Selon vous, quelle priorité accordez-vous aux compétences énumérées?

0 ne sait pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2 la compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3 la compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4 la compétence décrite devrait être bien prioritaire
5 la compétence décrite devrait être très prioritaire
6 la compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | (A) Situation désirée | (B) Mise en prorité |
|---|---|---|
| **Compétences conceptuelles d'ordre cognitif** | | |
| 1. Situer la recherche qualitative par rapport à d'autres types de recherche.<br>Commentaires: | _____ | _____ |
| 2. Expliquer pourquoi l'on fait de la recherche en physiothérapie.<br>Commentaires: | _____ | _____ |
| 3. Expliquer comment l'on peut faire de la recherche en physiothérapie.<br>Commentaires: | _____ | _____ |
| 4. Connaitre les diverses notions de paradigme.<br>Commentaires: | _____ | _____ |
| 5. Identifier et décrire les différentes approches méthodologiques utilisées en recherche qualitative.<br>Commentaires: | _____ | _____ |

A) Situation désirée : jusqu'à quel point le futur bachelier devrait-il maîtriser ces compétences ?

0 ne sait pas jusqu'à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2 la compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3 la compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4 la compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5 la compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6 la compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

B) Mise en priorité : Selon vous, quelle priorité accordez-vous aux compétences suivantes ?

0 ne sait pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2 la compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3 la compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4 la compétence décrite devrait être bien prioritaire
5 la compétence décrite devrait être très prioritaire
6 la compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | (A) Situation désirée | (B) Mise en prorité |
|---|---|---|
| 6. Décrire la recherche qualitative en terme de postulats, de valeurs et de methodes. Commentaires: | ____ | ____ |
| 7. Connaître les écoles de pensée en physiothérapie et en recherche et être capable de les situer. Commentaires: | ____ | ____ |
| 8. Connaître les différents paradigmes concernant la nature humaine, la société, la nature de la physiothérapie et la nature de la recherche et pouvoir les comparer afin de voir ceux qui vont ensemble et ceux qui s'opposent. Commentaires: | ____ | ____ |
| 9. Faire converger les deux pratiques, celle du chercheur et celle du physiothérapeute Commentaires: | ____ | ____ |
| 10. Concevoir (planifier) un projet de recherche de nature qualitative Commentaires: | ____ | ____ |

A Situation désirée [illegible]

0 On ne sait pas jusqu'à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1 La compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2 La compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3 La compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4 La compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5 La compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6 La compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

B Mise en priorité [illegible]

0 On ne sait pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire
1 La compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2 La compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3 La compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4 La compétence décrite devrait être bien prioritaire
5 La compétence décrite devrait être très prioritaire
6 La compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | (A) Situation désirée | (B) Mise en priorité |
|---|---|---|
| 11. Connaître les catégories de techniques et pouvoir expliquer les avantages et désavantages (ou limitations) de chacune des techniques utilisées couramment en recherche qualitative<br>Commentaires: | ____ | ____ |
| 12. Connaître les typologies de recherche.<br>Commentaires: | ____ | ____ |
| 13. Pouvoir comparer recherche qualitative recherche quantitative et recherche-action en général et en physiothérapie<br>Commentaires: | ____ | ____ |
| 14. Etre capable de découvrir les dynamiques essentielles de l'environnement de vie de son patient qui pourraient influencer le traitement.<br>Commentaires: | ____ | ____ |

**Compétences conceptuelles d'ordre affectif**

| | | |
|---|---|---|
| 15. Tolérer l'ambiguité, l'incertitude et les paradoxes<br>Commentaires: | ____ | ____ |

[illegible]

[illegible]

[illegible]

| | (A) Situation désirée | (B) Mise en priorité |
|---|---|---|
| 16. Être capable de voir son patient dans un contexte global<br>Commentaires: | ____ | ____ |
| 17. Sentir ce qui se passe autour de soi et pouvoir en tenir compte dans un contexte de recherche qualitative<br>Commentaires: | ____ | ____ |
| **Compétences méthodologiques d'ordre cognitif** | | |
| 18. Différencier les différents objets de la recherche en vue de choisir la méthodologie appropriée pour une question/situation de recherche particulière.<br>Commentaires: | ____ | ____ |
| 19. Décrire en quoi consiste la démarche du processus de recherche qualitative<br>Commentaires: | ____ | ____ |
| 20. **Distinguer les caractéristiques de la recherche qualitative versus la recherche quantitative**<br>**Commentaires:** | ____ | ____ |

A Situation désirée [illegible]

0 Ce sait pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire
1 La compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2 La compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3 La compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4 La compétence décrite devrait être bien prioritaire
5 La compétence décrite devrait être très bien prioritaire
6 La compétence décrite devrait être absolument prioritaire

A Mise en priorité [illegible]

| | | (A) Situation désirée | (B) Mise en priorité |
|---|---|---|---|
| 21. | Interpréter les résultats obtenus de la cueillette de données<br>Commentaires: | ____ | ____ |
| 22. | Analyser et évaluer les études qualitatives de façon critique<br>Commentaires: | ____ | ____ |
| 23. | Evaluer le degré de généralisation-transférabilité en recherche qualitative.<br>Commentaires: | ____ | ____ |
| 24. | Faire la distinction entre projet de recherche, design, schème/plan de recherche et rapport de recherche.<br>Commentaires: | ____ | ____ |
| 25. | Produire un "design" de recherche qualitative<br>Commentaires: | ____ | ____ |

A Situation désirée : Jusqu'à quel point le futur bachelier devrait-il maîtriser les compétences décrites ?

0 On sait pas jusqu'à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1 La compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2 La compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3 La compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4 La compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5 La compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6 La compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

B Mise en priorité : Selon vous, quelle priorité accordez-vous aux compétences décrites ?

0 On sait pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire
1 La compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2 La compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3 La compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4 La compétence décrite devrait être bien prioritaire
5 La compétence décrite devrait être très prioritaire
6 La compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | | (A) Situation désirée | (B) Mise en priorité |
|---|---|---|---|
| 26. | Appliquer la méhodologie de la recherche qualitative de façon efficace.<br>Commentaires: | ____ | ____ |
| 27. | Faire la critique d'un rapport (ou article) de recherche qualitative<br>Commentaires: | ____ | ____ |
| 28. | Utiliser les différentes méthodes de cueillette de données propres à la recherche qualitative.<br>Commentaires: | ____ | ____ |
| 29. | Utiliser les différentes techniques de cueillette de données de façon adéquate (eg.: observation, entrevue...)<br>Commentaires: | ____ | ____ |
| 30. | Rédiger un rapport faisant état des résultats de recherche.<br>Commentaires: | ____ | ____ |

A Situation désirée Jusqu'à quel point le futur bachelier devrait il maîtriser les compétences suivantes?

0 ne sait pas jusqu'à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2 la compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3 la compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4 la compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5 la compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6 la compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

B Mise en priorité Selon vous, quelle priorité accordez vous aux compétences suivantes?

0 ne sait pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2 la compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3 la compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4 la compétence décrite devrait être bien prioritaire
5 la compétence décrite devrait être très prioritaire
6 la compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | (A) Situation désirée | (B) Mise en prorité |
|---|---|---|
| 31. Interroger le client à propos de son contexte social ou personnel afin de ressortir des éléments pertinents pouvant être à la source de ses problèmes. Commentaires: | ____ | ____ |
| 32. Faire le traitement et l'analyse des données obtenues en se servant des techniques de nature qualitative Commentaires: | ____ | ____ |
| 33. Identifier et appliquer les techniques pour assurer la validité-crédibilité au niveau de la cueillette et de l'analyse des données de recherche qualitative. Commentaires: | ____ | ____ |
| 34. Identifier et appliquer des techniques pour assurer la fiabilité-fidélité de la recherche qualitative au niveau de la cueillette et de l'analyse des données Commentaires: | ____ | ____ |

A Situation désirée [illegible]

0 [illegible]
1 [illegible]
2 [illegible]
3 [illegible]
4 [illegible]
5 [illegible]
6 [illegible]

B Mise en priorité [illegible]

0 [illegible]
1 [illegible]
2 [illegible]
3 [illegible]
4 [illegible]
5 [illegible]
6 [illegible]

| | (A) Situation désirée | (B) Mise en prorité |
|---|---|---|
| 35. Identifier les techniques de cueillette de données susceptibles d'être utilisees en recherche qualitative. Commentaires: | ____ | ____ |

Competences méthodologiques d'ordre affectif

| | | |
|---|---|---|
| 36. Avoir une approche critique et objective face à la recherche qualitative. Commentaires: | ____ | ____ |
| 37. Avoir la volonté de voir ce qui est autour de soi, plutôt que d'y projeter sa realité. Commentaires: | ____ | ____ |
| 38. Valoriser la recherche qualitative en tant qu'approche scientifique pour l'étude des problèmes en physiothérapie. Commentaires: | ____ | ____ |

A Situation désirée : Jusqu'à quel point le futur bachelier devrait-il maîtriser ces compétences lorsqu'il

0 ne sait pas jusqu'à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2 la compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3 la compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4 la compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5 la compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6 la compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

B Mise en priorité : Selon vous, quelle priorité accordez-vous aux compétences suivantes?

0 ne sait pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2 la compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3 la compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4 la compétence décrite devrait être bien prioritaire
5 la compétence décrite devrait être très prioritaire
6 la compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | (A) Situation désirée | (B) Mise en priorité |
|---|---|---|
| 39. Posséder les qualités nécessaires pour travailler en équipe. Commentaires: | ____ | ____ |
| 40. Etre un bon observateur, animateur, investigateur. Commentaires: | ____ | ____ |
| 41. Avoir la volonté de partager le "leadership" de la recherche en étant capable de chercher avec les personnes plutôt que sur les personnes. Commentaires: | ____ | ____ |
| 42. Etre sensible aux résultats de recherche qualitative publiés dans les revues professionnelles et être predisposé à les utiliser dans sa pratique professionnelle. Commentaires: | ____ | ____ |

## PARTIE 3: catégories de compétences

Consignes:

1) A partir des catégories de compétences suivantes identifiez celles qui selon vous, devrait être maîtrisées par le futur bachelier en physiotherapie. A cet effet, utilisez l'échelle suivante:

   0: ne sait pas jusqu'à quel point la catégorie de compétences devrait être maîtrisée
   1: la catégorie de compétences décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
   2: la catégorie de compétences décrite devrait être un peu maîtrisée
   3: la catégorie de compétences décrite devrait être passablement maîtrisée
   4: la catégorie de compétences décrite devrait être bien maîtrisée
   5: la catégorie de compétences décrite devrait être très bien maîtrisée
   6: la catégorie de compétences décrite devrait être parfaitement maîtrisée

2) Ordonnancez ces catégories de compétences par ordre de priorité en inscrivant un 1 à côte de la catégorie que vous jugez être la plus prioritaire, un 2 à côté de la catégorie que vous jugez être la deuxième en terme de priorité etc...

| Catégories: | (A) Situation désirée | (B) Mise en prorité |
|---|---|---|
| - Compétences conceptuelles d'ordre cognitif | _____ | _____ |
| - compétence conceptuelles d'ordre affectif | _____ | _____ |
| - Compétences méthodologiques d'ordre cognitif | _____ | _____ |
| - Compétences méthodologiques d'ordre affectif | _____ | _____ |

Commentaires:

APPENDICE 9

SYNTHESE DES COMMENTAIRES DES 3 REPONDANTS ET DES ACTIONS CORRECTRICES ENTREPRISES

Pre-test: Questionnaire #1

Synthese des commentaires des 3 repondants et des actions correctrices.

1- Presence de quelques fautes d'orthographe: corrections effectuees (JC)

2- Un membre suggere de remplacer à la fin de la page 1 de la lettre d'accompagnement du questionnaire #1 le mot "anonymat" par "confidentialite", compte tenu que le nom du repondant est demandé dans la premiere partie du questionnaire: correction effectuee. Notez que le nom du repondant est essentiel afin d'administrer l'enquete Delphi (JC)

3- Quelques erreurs de syntaxe sont egalement identifiees (e.g.: à l'egard de votre évaluation de la situation desiree, veuillez utiliser l'échelle suivante qui sera incorporée aux questionnaires: Corrections effectuees. (e.g.: Pour faire votre evaluation de la situation desiree, veuillez utiliser l'échelle suivante qui sera incorpore aux questionnaires (ref: informations sur la methode Delphi, page 2) (JC)

4- La distinction entre les numeros 4 et 5 de l'echelle de mise en priorite ne semble pas claire pour deux des trois repondants. Les énonces originaux sont les suivants:
4- la competence décrite devrait être bien prioritaire
5- la competence decrite devrait être tres prioritaire.
Parce que ces deux énonces donnent l'impression qu'ils peuvent être considérés comme equivalents: la correction suivante est apportée à l'énoncé #4:

#4: la competence decrite devrait être prioritaire. (JC)

5- L'énonce #19 (i.e.: "décrire en quoi consiste la démarche du processus de recherche qualitative") semble causer une difficulté au plan de la syntaxe. Cet énoncé a été revisé comme suit:
énonce 19: "Décrire en quoi consiste le processus de recherche qualitative " (JC)

6- L'énoncé #42 (i.e.: "Etre sensible aux résultats de recherche qualitative publiés dans les revues professionnelles et être prédisposé à les utiliser dans sa pratique professionnelle") semble présenter deux énoncés en un seul. Cet énonce est scindé en deux. Les énoncés 42 et 43 se liront donc de la façon suivante:

**42: Etre sensible aux résultats de recherche qualitative publiés dans les revues professionnelles**

**43: Etre prédisposé à utiliser les "résultats de recherche qualitative publiés dans les revues professionnelles dans sa pratique professionnelle. (JC)**

7- Presence d'un néologisme dans le texte de la lettre d'accompagnement. Il s'agit "d'input". L'on propose de remplacer ce terme par "apport". La correction est effectuée (F.T.)

8- Un anglicisme semble être utilisé: il s'agit du mot "desirabilité". Ce terme n'existe pas dans le dictionnaire. Le Petit Robert #1 (Robert, P. Le Petit Robert #1. Montréal, Les dictionnaires Robert-Canada S.C.C., 1984). Aucune action correctrice n'est posée. La signification de ce terme ne semblant pas être un problème, il a été retenu en raison de sa capacité à opérationnaliser le concept (F.T.)

9- "A la partie 1 du questionnaire, la question #4 semble ambiguë compte tenu que si l'on répond non à cette question le répondant doit préciser quand même d'où provient sa formation en recherche qualitative. Cette inconsistance apparente a été corrigée en modifiant la section 2 du libellé de la réponse à la question #4 de la façon suivante:

2. Non ( ) Considérant que dans la lettre d'invitation à participer à cette recherche vous avez répondu de façon affirmative à la question "Avez-vous une connaissance théorique et/ou pratique de la recherche qualitative", préciser alors comment vous avez acquis cette connaissance théorique et/ou pratique:

_____

_____

_____

_____

(F.T.)

10- Les énoncés 2 et 3 de l'échelle de mise en priorité sont difficiles à nuancer ou à distinguer. Ces énoncés se lisent comme suit:

2: la compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3: la compétence décrite devrait être passablement prioritaire

Par définition, l'adverbe "passablement" signifie "Plus qu'un peu, assez" (Robert, 1984: 1369), il est donc difficile de le substituer à "plus qu'un peu" car cette expression ne serait pas spécifique et donc pas applicable à l'échelle comme telle. Il en est de même pour le mot "assez" car ce terme est faible sur le plan sémantique. En dépit de la faible nuance qui existe entre "un peu" et "passablement", l'auteur a décidé de conserver tels quels l'énoncés #3 en vertu de sa connotation évaluative" (v.g.: note passable...) (F.T.)

11- Les enonce 1,12,13, ne semblent pas être mutuellement exclusifs (enonce 1: situer la recherche qualitative par rapport à d'autres types de recherche; énoncé 12: connaître les typologies de recherche, énoncé 13: pouvoir comparer recherche qualitative, recherche quantitative, et recherche action en general et en physiotherapie). Après analyse, ce sont plutot les enonces #1 et #12 qui sont similaires alors que l'enonce #13 differe des deux autres. En effet, le fait de comparer implique plus que de connaître differentes typologies de recherche lesquelles peuvent differer dependamment des criteres utilises (e.g.: recherche fondamentale versus appliquee...). Ainsi l'énoncé #1 est compris dans l'enonce #12 et #13 [illegible], l'énoncé #1 a été éliminé (LS)

12- Il semble y avoir trop de similitude entre les enonces suivants:
- concevoir (planifier) un projet de recherche de nature qualitative (#10)
- decrire en quoi consiste le processus de recherche qualitative (#19)

Cependant il existe une distinction entre ces deux énoncés puisque le processus de recherche inclut la conception, l'implantation, l'évaluation du projet et la rédaction-diffusion du rapport. Action correctrice: aucune (LSI)

13- L'énonce #20 semble inclus dans l'énoncé #13. L'auteur a donc éliminé l'énoncé #20. "distinguer les caractéristiques de la recherche qualitative versus la recherche quantitative. (LSI)

14- L'énoncé #25 (produire un "design" de recherche qualitative) serait inclut dans les énoncés #10 et #19:
- concevoir (planifier)un projet de recherche de nature qualitative (#10)
- decrire en quoi consiste le processus de recherche qualitative (#19)

De fait l'énonce 25 et 10 sont similaires. Action correctrice éliminer l'énonce #25.

APPENDICE 10

LETTRE ACCOMPAGNANT LE QUESTIONNAIRE #1

UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA

FACULTÉ DES SCIENCES DE LA SANTÉ
FACULTY OF HEALTH SCIENCES

M Michel Tousignant
Dept. Programme de Physiothérapie
Université d'Ottawa
451 Chemin Smyth
Ottawa, Ontario
K1H 8M5

Le 16 mai, 1988

Ref.: Etude Delphi/questionnaire #1

Cher(e) Collègue:

Vous avez été contacté récemment et vous avez accepté participer comme membre du groupe de répondants à une étude sur l'évaluation des besoins de formation en recherche qualitative des futurs bacheliers ès sciences spécialisés en physiothérapie à l'Université d'Ottawa. La première étape de cette étude est de recueillir des données sur ce sujet.

Plus précisément, il s'agit de répondre à la question suivante:

"Selon vous, quelles seront, en 1991, les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) que devrait posséder le physiothérapeute en ce qui concerne la recherche qualitative?"

Je cherche à obtenir votre "apport" en ce qui concerne les compétences que vous considérez comme étant <u>désirables</u> et <u>prioritaires</u>. Je vous prie donc de considérer:

- les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) en recherche qualitative que vous considérez comme étant importantes pour le futur gradué en physiothérapie en ce qui concerne la recherche qualitative, et

- toute autre compétence en recherche qualitative que vous pensez être appelée à devenir importante au cours des trois prochaines années (i.e. jusqu'en 1991)

Veuillez trouver ci-joint une copie du premier questionnaire Delphi et certaines informations sur la méthode Delphi.

Je vous invite à inscrire vos réponses en utilisant les deux échelles fournies. Je vous prie également d'inscrire tout commentaire pertinent dans l'espace prévu à cet effet sur le questionnaire. Encore une fois, je vous rappelle que votre confidentialité sera préservé.

J'ai inclus une enveloppe adressée et pré-affranchie afin de faciliter le retour des questionnaires. Je vous demande de considérer le 19 mai 1988 comme étant l'objectif à respecter pour retourner ce premier questionnaire. Notez que l'(les) envoi(s) subsequent(s) ne pourra(ont) être effectué(s) avant que tous les questionnaires soient retournés. La cedule que nous essaierons de suivre est celle-ci:

16 mai 1988-Le questionnaire #1 est posté aux membres du groupe Delphi. S'il vous plait, le retourner avant le 26 mai 1988.

30 mai, 1988-Les résultats de la première ronde et le questionnaire #2 sont postés aux membres. S'il vous plait, retourner le 2e questionnaire avant le 10 juin, 1988.

14 juin, 1988-Les résultats finaux sont postés aux membres.

J'apprécie votre participation à cette étude et je considère votre "apport" comme étant très important. N'hésitez pas à me contacter si vous avez des questions (tel.:(613) 737-6442).

Bien à vous,

Michel R. Vaillancourt

Michel Vaillancourt
Professeur-adjoint et directeur
Programme de physiothérapie

## Informations sur la méthode Delphi

Le programme bilingue de formation en physiothérapie de l'Université d'Ottawa est entrain d'évaluer les besoins de formation additionnelle en recherche de ses futurs gradués. L'objectif de l'étude Delphi est d'identifier les compétences en recherche qualitative que devraient maîtriser les futurs bacheliers ès Sciences en physiothérapie. Les données recueillies serviront de base pour reviser le curriculum.

La méthode Delphi a déjà été utilisée comme outil d'évaluation de besoins et de planification de programmes d'études à plusieurs reprises. De façon générale, le but poursuivi dans une étude Delphi est d'obtenir un consensus d'opinions à propos d'un sujet ou d'une question. Un groupe de répondants est utilisé pour former ce consensus. Un des concepts importants derrière une enquête Delphi est qu'elle permet à des individus de communiquer ensemble sans avoir à éprouver les problèmes reliés au face-à-face. Les individus n'ont donc pas la contrainte de se rencontrer en Comité. La méthode Delphi permet à des gens dispersés géographiquement d'interagir les uns avec les autres sans pour autant encourir les pertes de temps et d'argent habituellement encourues lors de ces rencontres en comité.

Vous êtes invité, à titre de répondant, à répondre à deux ou trois questionnaires. Puisque nous parlons des compétences en recherche qualitative pour l'année 1991, il n'y a donc pas une seule et unique réponse reconnue comme étant correcte pour chaque item ou question posée. Compte tenu que vous n'avez pas de boule de cristal pour voir dans le futur, je vous prie de considérer chaque item en relation avec votre connaissance des domaines de la recherche qualitative et de la physiothérapie et de donner un avis [illegible] désirabilité et la priorité à accorder à l'item à [illegible] dans la (les) ronde(s) subséquente(s). Vous aurez [illegible] comparer vos réponses avec les réponses données le [illegible]ven. par le groupe Delphi. Vous pourrez alors décider de conserver vos réponses originelles ou de faire le(s) changement(s) que vous voudrez.

La methode Delphi utilise comme outil de cueillette de données un formulaire appelle questionnaire. Ce questionnaire est destiné à recueillir vos opinions. Vous êtes invité à exprimer votre opinion en relation avec la question Delphi suivante:

"Selon vous, quelles seront, en 1991, les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) que devrait posséder le physiothérapeute en ce qui concerne la recherche qualitative?"

Vos réponses doivent donc être exprimées en relation avec cette question. Vos opinions concerneront les deux aspects suivants des énoncés de compétences à évaluer:

. la priorité accordée aux compétences identifiées

. la situation désirée de la compétence à maîtriser (i.e. ce qui devrait ou non être maîtrisé par l'étudiant).

Pour faire votre évaluation de la situation désirée, veuillez utiliser l'échelle suivante qui sera incorporée aux questionnaires:

0: Ne sais pas jusqu'à quel point la compétence décrite devrait être maîtrisée
1: la compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée.
2: la compétence décrite devrait être un peu maîtrisée.
3: la compétence décrite devrait être passablement maîtrisée.
4: la compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5: la compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6: la compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée.

Vous n'aurez qu'à inscrire le numéro correspondant à votre opinion en ce qui concerne les énoncés de compétences qui devraient ou non être maîtrisées à l'endroit prévu à cet effet sur le questionnaire. Sentez-vous libre d'ajouter toute compétence que vous pensez avoir été omise et/ou tout commentaire pertinent permettant d'appuyer votre décision.

Vous êtes également invité à mettre en priorité les items ou énoncés de compétences présentes dans les questionnaires en utilisant l'échelle suivante:

0: Ne sais pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire.
1: La compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2: La compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3: La compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4: La compétence décrite devrait être prioritaire
5: La compétence décrite devrait être très prioritaire
6: La compétence décrite devrait être absoluement prioritaire

Sur la dernière page du questionnaire, vous trouverez une liste de catégories de compétences. Veuillez évaluer ces catégories de la même manière que les items ou énoncés de compétences présentées. (i.e. en évaluant leur désirabilité et leur priorité).

En dernier lieu afin d'éclairer vos décisions, veuillez vous référer aux définitions suivantes:

Physiothérapie:

L'association canadienne de Physiothérapie, dans son document intitulé "Scope of Practice", édité en 1983, définit la physiothérapie comme une discipline de la santé qui a pour but la prévention ou le soulagement des problèmes du mouvement chez l'homme qui limitent la performance efficiente et efficace du corps humain. Plus précisément, la physiothérapie est un type de service de santé qui vise la prévention, le maintien, le retablissement fonctionnel optimal des capacités psycho-neuro-sensori-motrices de la personne, compte tenu de son environnement par l'utilisation d'exercices, de thérapie manuelle et d'autres agents physiques dont notamment: l'electricité, la chaleur, l'eau, le son et le froid.

Recherche qualitative: Type de recherche dans lequel:

1- Une attention est portée au contexte social dans lequel les événements se produisent et ont un sens
2- L'emphase est donnée à la compréhension du monde social à partir du point de vue des participants à ce monde
3- L'approche est surtout inductive
4- Les techniques principales de cueillette de données incluent: l'interview, l'observation-participante, l'examen de documents personnels et d'autres productions écrites
5- Les procédures et les outils pour la cueillette de donnés sont sujet à une révision constante dans la situation à l'étude
6- La principale préoccupation est la découverte et la description, même si la vérification est aussi possible

7- Les hypotheses sont habituellement developpees pendant la recherche plutôt qu'a priori

8- L'analyse est présentée en majeure partie sous une forme narrative plutôt que sous une forme numérique

(Cobb, A.K., et al., Ten Criteria for evaluationg qualitative research proposals. J. of Nursing Ed. V.26. #4. 1987:138)

APPENDICE A1

QUESTIONNAIRE #1

NOM: _____

QUESTIONNAIRE #1

PARTIE 1 : Identification du répondant

Consigne: Cochez une seule case à moins d'avis contraire

1. A quel groupe de répondants appartenez-vous?
   1. Etudiant en physiothérapie à l'Université d'Ottawa ( )
   2. Physiothérapeute-membre du personnel enseignant d'une Université du Québec ou de l'Ontario (X)
   3. Ergothérapeute-membre du personnel enseignant d'une Université du Québec ou de l'Ontario ( )
   4. Educateur-membre du personnel enseignant d'une Université du Québec ou de l'Ontario ( )

2. Quel est votre statut actuel?
   1. Etudiant ( )
   2. Professeur agrégé ( )
   3. Professeur adjoint ( )
   4. Chargé de cours (X)
   5. Autre ( ) Spécifiez:_____

3. Quel est le niveau de formation le plus élevé que vous possédez? Indiquer l'année d'obtention du (des) diplôme(s) et le champ d'étude pour chacun des grades.
   1. Aucun grade ( )
   2. Baccalauréat (X) Année: 77 Champ d'étude: PNT
   3. Maîtrise ( ) Année:_____ Champ d'étude:_____
   4. Doctorat ( ) Année:_____ Champ d'étude:_____
   5. Autre ( ) Spécifiez:_____

4. Avez-vous déjà suivi une formation (cours, atelier...) qui puisse vous aider à comprendre et/ou à faire des travaux de recherche qualitative?
   1. oui ( ) Précisez le nombre d'heures, à quel niveau et le sujet ou titre du cours ou atelier:
      _____
      _____
   2. Non (✓) Considérant que dans la lettre d'invitation à participer à cette recherche vous avez répondu de façon affirmative à la question "Avez-vous une connaissance théorique et/ou pratique de la recherche qualitative?", précisez alors comment vous avez acquis cette connaissance théorique et/ou pratique:
      _____
      _____

5. Avez-vous déjà produit et/ou publié un (des) travail (travaux) de recherche ou de création en exploitant une (des) méthode(s) ou une (des) technique(s) propre(s) à la recherche qualitative? 1.oui ( )
   2.non (✓)

## PARTIE 2: Enoncés de compétences

Consigne: Exprimez votre opinion sur les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) en recherche qualitative du bachelier ès sciences en physiothérapie de l'Université d'Ottawa, en 1991.

Pour chacun des items ou énonces de compétences ci-dessous, veuillez répondre aux questions suivantes:

a) Situation désirée ("ce qui devrait être")

Selon vous, jusqu'à quel point le futur bachelier devrait maîtriser les compétences énumérées?

b) Mise en priorité

Quelle priorité accordez-vous aux compétences énumérées?

Les réponses à chacune de ces questions s'effectuent en utilisant la légende suivante:

| (A) Situation désirée | | (B) Mise en priorité | |
|---|---|---|---|
| 0: | ne sait pas jusqu'à quel point la compétence devrait être maîtrisé | 0: | ne sait pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire |
| 1: | la compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisé | 1: | la compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire |
| 2: | la compétence décrite devrait être un peu maîtrisée | 2: | la compétence décrite devrait être un peu prioritaire |
| 3: | la compétence décrite devrait être passablement maîtrisée | 3: | la compétence décrite devrait être passablement prioritaire |
| 4: | la compétence décrite devrait être bien maîtrisée | 4: | la compétence décrite devrait être prioritaire |
| 5: | la compétence décrite devrait très bien maîtrisée | 5: | la compétence décrite devrait être très prioritaire |
| 6: | la compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée | 6: | la compétence décrite devrait être absolument prioritaire |

Exemple de la procédure que devrait suivre le répondant:

| Enoncé de compétences: | (A) Situation désirée | (B) Mise en priorité |
|---|---|---|
| 1- Etre capable de situer la recherche qualitative par rapport à d'autres types de recherche | 5 | 1 |

Le participant inscrit sous les rubriques "situation désirée" (colonne A) et "mise en priorité" (colonne B) le numéro correspondant à son opinion sur la ligne prévue à cet effet. Pour chacun des items un espace libre est laissé afin d'y inscrire les commentaires jugés pertinents.

A Situation désirée : Jusqu'à quel point le futur bachelier devrait-il maîtriser les compétences énumérées?

0 ne sait pas jusqu'à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2 la compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3 la compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4 la compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5 la compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6 la compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

B Mise en priorité : Selon vous, quelle priorité accordez-vous aux compétences énumérées?

0 ne sait pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2 la compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3 la compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4 la compétence décrite devrait être prioritaire
5 la compétence décrite devrait être très prioritaire
6 la compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | (A) Situation désirée | (B) Mise en prorité |
|---|---|---|
| <u>Compétences conceptuelles d'ordre cognitif</u> | | |
| 1. Expliquer pourquoi l'on fait de la recherche en physiothérapie.<br>Commentaires: | 5 | 6 |
| 2. Expliquer comment l'on peut faire de la recherche en physiothérapie.<br>Commentaires: | 4 | 5 |
| 3. Connaître les diverses notions de paradigme.<br>Commentaires: | 4 | 4 |
| 4. Identifier et décrire les différentes approches méthodologiques utilisées en recherche qualitative.<br>Commentaires: | 4 | 5 |

[illegible]

0. On sait pas jusqu'à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1. La compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2. La compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3. La compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4. La compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5. La compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6. La compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

**B Mise en priorité** Selon vous, quelle priorité accordez vous aux compétences suivantes?

0. On sait pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire
1. La compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2. La compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3. La compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4. La compétence décrite devrait être prioritaire
5. La compétence décrite devrait être très prioritaire
6. La compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | (A) Situation desiree | (B) Mise en prorite |
|---|---|---|
| 5. Décrire la recherche qualitative en terme de postulats, de valeurs et de méthodes. Commentaires: | 4 | 5 |
| 6. Connaitre les écoles de pensée en physiothérapie et en recherche et être capable de les situer. Commentaires: | 5 | 6 |
| 7. Connaitre les différents paradigmes concernant la nature humaine, la société, la nature de la physiotherapie et la nature de la recherche et pouvoir les comparer afin de voir ceux qui vont ensemble et ceux qui s'opposent. Commentaires: | 4 | 5 |
| 8. Faire converger les deux pratiques, celle du chercheur et celle du physiothérapeute Commentaires: | 6 | 6 |
| 9. Concevoir (planifier) un projet de recherche de nature qualitative Commentaires: | 4 | 6 |

A Situation actuelle : Jusqu'à quel point la future thérapeute devrait-elle maîtriser les compétences énumérées ?

0 Ne sait pas jusqu'à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1 La compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2 La compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3 La compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4 La compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5 La compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6 La compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

B Mise en priorité : Selon vous, quelle priorité accordez-vous aux compétences énumérées ?

0 Ne sait pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire
1 La compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2 La compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3 La compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4 La compétence décrite devrait être prioritaire
5 La compétence décrite devrait être très prioritaire
6 La compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | (A) Situation désirée | (B) Mise en priorité |
|---|---|---|
| 10. Connaître les catégogies de techniques et pouvoir exp'iquer les avantages et désavantages (ou limitations) de chacune des techniques utilisées couramment en recherche qualitative<br>Commentaires: | 4 | 5 |
| 11. Connaître les typologies de recherche<br>Commentaires: | 4 | 5 |
| 12. Pouvoir comparer recherche qualitative recherche quantitative et recherche-action en general et en physiotherapie<br>Commentaires: | 5 | 5 |
| Etre capable de découvrir les dynamiques essentielles de l'environnement de vie de son patient qui pourraient influencer le traitement.<br>Commentaires: | 6 | 5 |
| **Compétences conceptuelles d'ordre affectif** | | |
| 14. Tolérer l'ambiguité, l'incertitude et les paradoxes<br>Commentaires: | 5 | 6 |

A Situation désirée : Jusqu'à quel point le futur bachelier devrait-il maîtriser les compétences suivantes?

0 Je ne sais pas jusqu'à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1 La compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2 La compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3 La compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4 La compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5 La compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6 La compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

B Mise en priorité : Selon vous, quelle priorité accordez-vous aux compétences suivantes?

0 Je ne sais pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire
1 La compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2 La compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3 La compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4 La compétence décrite devrait être prioritaire
5 La compétence décrite devrait être très prioritaire
6 La compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | (A) Situation désirée | (B) Mise en priorité |
|---|---|---|
| 15. Etre capable de voir son patient dans un contexte global<br>Commentaires: | 6 | 6 |
| 16. Sentir ce qui se passe autour de soi et pouvoir en tenir compte dans un contexte de recherche qualitative<br>Commentaires: | 6 | 5 |
| <u>Compétences méthodologiques d'ordre cognitif</u> | | |
| 17. Différencier les différents objets de la recherche en vue de choisir la méthodologie appropriée pour une question/situation de recherche particulière.<br>Commentaires: | 4 | 5 |
| 18. Décrire en quoi consiste le processus de recherche qualitative<br>Commentaires: | 4 | 5 |

A Situation désirée : Jusqu'à quel point le futur bachelier devrait-il maîtriser les compétences énumérées?

0 ne sait pas jusqu'à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2 la compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3 la compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4 la compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5 la compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6 la compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

B Mise en priorité : Selon vous, quelle priorité accordez-vous aux compétences énumérées?

0 ne sait pas jusqu'à quel point la compétence décrite est pr... ...ire
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2 la compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3 la compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4 la compétence décrite devrait être prioritaire
5 la compétence décrite devrait être très prioritaire
6 la compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | (A) Situation désirée | (B) Mise en prorité |
|---|---|---|
| 19. Interpréter les résultats obtenus de la cueillette de données<br>Commentaires: | 4 | 5 |
| 20. Analyser et évaluer les études qualitatives de façon critique<br>Commentaires: | 5 | 5 |
| 21. Evaluer le degré de généralisation-transférabilité en recherche qualitative.<br>Commentaires: | 4 | 5 |
| 22. Faire la distinction entre projet de recherche, design, schème/plan de recherche et rapport de recherche.<br>Commentaires: | 4 | 4 |

A Situation souhaitée Jusqu'à quel point le futur bachelier devrait-il maîtriser les compétences ci-dessous?

0. Je ne sais pas jusqu'à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1. La compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2. La compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3. La compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4. La compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5. La compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6. La compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

B Mise en priorité Selon vous, quelle priorité accordez-vous aux compétences ci-dessous?

0. Je ne sais pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire
1. La compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2. La compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3. La compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4. La compétence décrite devrait être prioritaire
5. La compétence décrite devrait être très prioritaire
6. La compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | (A) Situation desirée | (B) Mise en prorité |
|---|---|---|
| 23. Appliquer la méhodologie de la recherche qualitative de façon efficace. Commentaires: | 4 | 5 |
| 24. Faire la critique d'un rapport (ou article) de recherche qualitative Commentaires: | 5 | 5 |
| 25. Utiliser les différentes méthodes de cueillette de données propres à la recherche qualitative. Commentaires: | 5 | 4 |
| 26. Utiliser les différentes techniques de cueillette de données de façon adéquate (eg.: observation, entrevue...) Commentaires: | 5 | 4 |
| 27. Rédiger un rapport faisant état des résultats de recherche. Commentaires: | 5 | 5 |

A Situation désirée Jusqu'à quel point la future Société en devenir [illegible] les compétences suivantes?

0 Ne sait pas jusqu'à quel point la compétence devrait être utilisée
1 La compétence décrite ne devrait pas du tout être utilisée
2 La compétence décrite devrait être un peu utilisée
3 La compétence décrite devrait être passablement utilisée
4 La compétence décrite devrait être bien utilisée
5 La compétence décrite devrait être très bien utilisée
6 La compétence décrite devrait être parfaitement utilisée

B Mise en priorité Selon vous, quelle priorité accordez vous aux compétences ci-dessous?

0 Ne sait pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire
1 La compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2 La compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3 La compétence décrite devrait être [illegible] prioritaire
4 La compétence décrite [illegible] prioritaire
5 La compétence décrite devrait être très prioritaire
6 La compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | (A) Situation désirée | (B) Mise en priorité |
|---|---|---|
| 28. Interroger le client à propos de son contexte social ou personnel afin de ressortir des éléments pertinents pouvant être à la source de ses problèmes. Commentaires: | 6 | 6 |
| 29. Faire le traitement et l'analyse des données obtenues en se servant de techniques de nature qualitative Commentaires: | 4 | 5 |
| 30. Identifier et appliquer les techniques pour assurer la validité-crédibilité au niveau de la cueillette et de l'analyse des données de recherche qualitative. Commentaires: | 4 | 4 |
| 31. Identifier et appliquer des techniques pour assurer la fiabilité-fidélité de la recherche qualitative au niveau de la cueillette et de l'analyse des données Commentaires: | 4 | 4 |

Situation désirée — Jusqu'à quel point la future thérapeute devrait-elle maîtriser les compétences énumérées?

0. On ne sait pas jusqu'à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1. La compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2. La compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3. La compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4. La compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5. La compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6. La compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

Mise en priorité — Selon vous, quelle priorité accordez-vous aux compétences énumérées?

0. On ne sait pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire
1. La compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2. La compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3. La compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4. La compétence décrite devrait être prioritaire
5. La compétence décrite devrait être très prioritaire
6. La compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | (A) Situation désirée | (B) Mise en priorité |
|---|---|---|
| 32. Identifier les techniques de cueillette de données susceptibles d'être utilisées en recherche qualitative. Commentaires: | 5 | 5 |
| **Compétences méthodologiques d'ordre affectif** | | |
| 33. Avoir une approche critique et objective face à la recherche qualitative. Commentaires: | 6 | 4 |
| 34. Avoir la volonté de voir ce qui est autour de soi, plutôt que d'y projeter sa réalité. Commentaires: | 4 | 4 |
| 35. Valoriser la recherche qualitative en tant qu'approche scientifique pour l'étude des problèmes en physiothérapie. Commentaires: | 4 | 4 |

A Situation desirée  Jusqu'à quel point le futur bachelier devrait-il maîtriser les compétences énumérées?

0. ce n'est pas jugé à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1. la compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2. la compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3. la compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4. la compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5. la compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6. la compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

B Mise en priorité  Selon vous, quelle priorité accordez-vous aux compétences énumérées?

0. ce n'est pas jugé à quel point la compétence décrite est prioritaire
1. la compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2. la compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3. la compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4. la compétence décrite devrait être prioritaire
5. la compétence décrite devrait être très prioritaire
6. la compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | (A) Situation desirée | (B) Mise en prorité |
|---|---|---|
| 32. Identifier les techniques de cueillette de données susceptibles d'être utilisées en recherche qualitative. Commentaires: | 5 | 5 |
| **Compétences méthodologiques d'ordre affectif** | | |
| 33. Avoir une approche critique et objective face à la recherche qualitative. Commentaires: | 6 | 4 |
| 34. Avoir la volonté de voir ce qui est autour de soi, plutôt que d'y projeter sa réalité. Commentaires: | 4 | 4 |
| 35. Valoriser la recherche qualitative en tant qu'approche scientifique pour l'étude des problèmes en physiothérapie. Commentaires: | 4 | 4 |

A Situation désirée : Jusqu'à quel point le futur bachelier devrait-il maîtriser les compétences énumérées ?

0 : ne sait pas jusqu'à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1 : la compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2 : la compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3 : la compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4 : la compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5 : la compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6 : la compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

B Mise en priorité : Selon vous, quelle priorité accordez-vous aux compétences énumérées ?

0 : ne sait pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire
1 : la compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2 : la compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3 : la compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4 : la compétence décrite devrait être prioritaire
5 : la compétence décrite devrait être très prioritaire
6 : la compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | (A) Situation désirée | (B) Mise en priorité |
|---|---|---|
| 36. Posséder les qualités nécessaires pour travailler en équipe. Commentaires: | 6 | 4 |
| 37. Etre un bon observateur, animateur, investigateur. Commentaires: | 4 | 4 |
| 38. Avoir la volonté de partager le "leadership" de la recherche en étant capable de chercher avec les personnes plutôt que sur les personnes. Commentaires: | 5 | 4 |
| 39. Etre sensible aux résultats de recherche qualitative publiés dans les revues professionnelles. Commentaires: | 4 | 4 |

A Situation désirée — Jusqu'à quel point le futur bachelier devrait-il maîtriser les compétences énumérées?

0: ne sait pas jusqu'à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1: la compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2: la compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3: la compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4: la compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5: la compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6: la compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

B Mise en priorité — Selon vous, quelle priorité accordez-vous aux compétences énumérées?

0: ne sait pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire
1: la compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2: la compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3: la compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4: la compétence décrite devrait être prioritaire
5: la compétence décrite devrait être très prioritaire
6: la compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | (A) Situation désirée | (B) Mise en prorité |
|---|---|---|
| 40. Etre prédisposé à utiliser "les résultats de recherche qualitative publiés dans les revues professionnelles" dans sa pratique professionnelle. Commentaires: | 5 | 4 |

PARTIE 1: Catégories de compétences

Consignes:

1) A partir des catégories de compétences suivantes identifiez celles qui selon vous, devrait être maîtrisées par le futur bachelier en physiothérapie. A cet effet, utilisez l'échelle suivante:

   0: ne sait pas jusqu'à quel point la catégorie de compétences devrait être maîtrisée
   1: la catégorie de compétences décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
   2: la catégorie de compétences décrite devrait être un peu maîtrisée
   3: la catégorie de compétences décrite devrait être passablement maîtrisée
   4: la catégorie de compétences décrite devrait être bien maîtrisée
   5: la catégorie de compétences décrite devrait être très bien maîtrisée
   6: la catégorie de compétences décrite devrait être parfaitement maîtrisée

2) Ordonnancez ces catégories de compétences par ordre de priorité en inscrivant un 1 à côté de la catégorie que vous jugez être la plus prioritaire, un 2 à côté de la catégorie que vous jugez être la deuxième en terme de priorité etc...

| Catégories: | (A) Situation désirée | (B) Mise en priorité |
|---|---|---|
| - Compétences conceptuelles d'ordre cognitif | 5 | 2 |
| - compétence conceptuelles d'ordre affectif | 6 | 1 |
| - Compétences méthodologiques d'ordre cognitif | 5 | 3 |
| - Compétences méthodologiques d'ordre affectif | 6 | 4 |

Commentaires:

APPENDICE 12

LETTRE ACCOMPAGNANT LE QUESTIONNAIRE #2

UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA

FACULTÉ DES SCIENCES DE LA SANTÉ
FACULTY OF HEALTH SCIENCES

Mr. François Tremblay
Dept. Programme de Physiotherapie
Universite d'Ottawa
451 Chemin Smyth
Ottawa, Ontario
K1H 8M5
INTRA

Le 7 juin 1988

Ref.: etude Delphi questionnaire #2

Cher(e) collegue:

Vous trouverez ci-joint une copie du second questionnaire Delphi ainsi qu'une feuille d'information concernant le questionnaire #2. Je vous suis reconnaissant de m'avoir retourné vos reponses lors de la première ronde.

J'ose espérer que vous trouverez cette seconde ronde intéressante car elle comprend les reponses des membres du groupe Delphi, vos reponses originales et les commentaires formulés par les différents individus qui participent à l'étude.

**Il est impératif pour cette étude que vous preniez le temps de compléter cette ronde. Le plus tôt possible sera le mieux. Je vous soumets la date suivante pour retourner votre questionnaire dûement complété: le 24 juin 1988.**

Les resultats vous seront retournés aussitôt qu'ils seront disponibles.

Bien à vous,

Michel Vaillancourt

Michel Vaillancourt
Professeur adjoint et directeur
Programme de physiotherapie

Information concernant
le questionnaire #2

L'on vous demande de réévaluer votre position originelle concernant les énoncés de compétence présentés lors de la première ronde Delphi. Sentez-vous libre de:

- conserver votre réponse originelle, ou
- changer votre réponse, ou
- faire tout commentaire pertinent. (Inscrire ces commentaires au verso de la feuille correspondante du questionnaire)

Lors de votre réévaluation de chacun des items présentés pour la seconde fois, vous devez considérer l'information additionnelle qui apparaît dans l'encadré prévu à cet effet.

Cette information additionnelle comprend:

- Votre réponse originelle pour l'item ou l'énoncé de compétence considéré.
- La réponse la plus fréquente donnée par le groupe (mode)
- Le pourcentage de gens ayant avancé cette réponse (pourcentage).
- Les nouvelles compétences suggérées par les membres du groupe Delphi (ces compétences ne présentent pas de mode ou de pourcentage), s'il y a lieu.
- Les commentaires faits par le groupe Delphi - ces commentaires sont présentés, s'il y a lieu, pour chacun des énoncés de compétences évalués.

Rappelez-vous que vous répondez à la question-Delphi suivante:

"Selon vous, quelles seront, en 199[illegible], les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) que devrait posséder le physiothérapeute en ce qui concerne la recherche qualitative?"

Inscrivez vos réponses pour chacun des énoncés de compétence en utilisant les numéros appropriés apparaissant sur les échelles suivantes:

- Échelle concernant la situation désirée:

0: ne sait pas jusqu'à quel point la compétence devrait être maîtrisé
1: la compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisé
2: la compétence décrite devrait être un peu maîtrisé
3: la compétence décrite devrait être passablement maîtrisé
4: la compétence décrite devrait être bien maîtrisé
5: la compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6: la compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

- Echelle cooncernant la mise en priorité des énonces:

0: ne sait pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire
1: la compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2: la compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3: la compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4: la compétence décrite devrait être prioritaire
5: la compétence décrite devrait être très prioritaire
6: la compétence décrite devrait absolument prioritaire.

Enfin pour terminer, gardez à l'esprit les définitions suivantes:

Physiothérapie:

L'association canadienne de Physiothérapie, dans son document intitulé "Scope of Practice", édité en 1983, définit la physiothérapie comme une discipline de la santé qui a pour but la prévention ou le soulagement des problèmes du mouvement chez l'homme qui limitent la performance efficiente et efficace du corps humain. Plus précisément, la physiothérapie est un type de service de santé qui vise la prévention, le maintien, le rétablissement fonctionnel optimal des capacités psycho-neuro-sensori-motrices de la personne, compte tenu de son environnement par l'utilisation d'exercices, de thérapie manuelle et d'autres agents physiques dont notamment: l'électricité, la chaleur, l'eau, le son et le froid.

Recherche qualitative:

1- une attention est portée au contexte social dans lequel les événements se produisent et ont un sens
2- l'emphase est donnée à la compréhension du monde social à partir du point de vue des participants à ce monde
3- l'approche est surtout inductive
4- les techniques principales de cueillette de données incluent: l'interview, l'observation-participante, l'examen des documents personnels et autres matériaux écrits
5- les procédures et les outils pour la cueillette de données sont sujet à une révision constante dans la situation à l'étude
6- la principale préoccupation est la découverte et la description même si la vérification est aussi possible
7- les hypothèses sont habituellement développées pendant la recherche plutôt qu'a priori
8- l'analyse est présentée en majeure partie sous une forme

(Cobb, A.K., et al., Ten Criteria for evaluating qualitative research proposals. J. of Nursing Ed. V.26, #4, 1987: 138)

APPENDICE 13

QUESTIONNAIRE #2

NOM: François Tremblay

# QUESTIONNAIRE #2

## PARTIE 1: énoncés de compétences

A. Situation désirée: Jusqu'à quel point le futur bachelier devrait-il maîtriser les compétences énumérées?

0. ne sait pas jusqu'à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1. la compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2. la compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3. la compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4. la compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5. la compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6. la compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

B. Mise en priorité: Selon vous, quelle priorité accordez-vous aux compétences énumérées?

0. ne sait pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire
1. la compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2. la compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3. la compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4. la compétence décrite devrait être prioritaire
5. la compétence décrite devrait être très prioritaire
6. la compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | (A) Situation désirée | (B) Mise en priorité |
|---|---|---|

Compétences conceptuelles d'ordre cognitif

1. Expliquer pourquoi l'on fait de la recherche en physiothérapie. — (A) 1 — (B) 5

| | (A) | (B) |
|---|---|---|
| Mode: | 5 | 6 |
| Distribution: | 41.3% | 31.8% |
| Votre réponse: | 4 | 5 |

Commentaires:

- essentiel afin de valider la recherche clinique; les méthodes de recherche qualitative et quantitative doivent être enseignées toutes les deux.
- réponse donnée par rapport au profil d'un bachelier, futur clinicien
- afin d'augmenter le cadre de référence scientifique et professionnel de notre champ d'étude, il est important que tous les gradués soient sensibilisés aux possibilités de la recherche. Ceci est très important dans le cas d'études qualitatives
- énoncé qui s'applique à tout type de recherche
- nécessaire aux étudiants afin de réaliser l'importance et la place de la recherche et encourager les gens à faire de la recherche une fois gradués
- n'importe quelle recherche?

2. Expliquer comment l'on peut faire de la recherche en physiothérapie. — (A) 2 — (B) 0

| | (A) | (B) |
|---|---|---|
| Mode: | 4 | 5 |
| Distribution: | 36.4% | 31.8% |
| Votre réponse: | 0 | 0 |

Commentaires:

- c'est bon à savoir mais ça ne me préoccupe pas beaucoup
- n'importe quelle recherche?

A) Maîtrise désirée : Jusqu'à quel point à votre avis devriez-vous maîtriser les compétences énumérées?

0 ne sait pas jusqu'à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2 la compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3 la compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4 la compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5 la compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6 la compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

B) Cote de priorité : Selon vous, quelle priorité accordez-vous aux compétences énumérées?

0 ne sait pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2 la compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3 la compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4 la compétence décrite devrait être prioritaire
5 la compétence décrite devrait être très prioritaire
6 la compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | | (A) Maîtrise désirée | (B) Cote de priorité |
|---|---|---|---|
| 3 | Connaître les diverses notions de paradigme. | 5 | 3 |
| | Mode: | 3 et 4 | 4 |
| | Distribution: | 31.8% et 31.8% | 31.8% |
| | Votre réponse: | 0 | 0 |
| | Commentaires: | | |

- Je m'interroge sur la nécessité et la pertinence de connaître le(s) paradigme(s) pour faire de la recherche qualitative de qualité
- Le mot "paradigme" n'est pas clair

| | | (A) | (B) |
|---|---|---|---|
| 4 | Identifier et décrire les différentes approches méthodologiques utilisées en recherche qualitative. | 4 | 4 |
| | Mode: | 4 | 4 |
| | Distribution: | 40.9% | 31.8% |
| | Votre réponse: | 5 | 6 |
| | Commentaires: | | |

A. Niveau de maîtrise : jusqu'à quel point un futur chercheur devrait-il maîtriser les compétences énumérées?

0 ne sait pas jusqu'à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2 la compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3 la compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4 la compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5 la compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6 la compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

B Niveau de priorité : Selon vous, quelle priorité accordez-vous aux compétences énumérées?

0 ne sait pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2 la compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3 la compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4 la compétence décrite devrait être prioritaire
5 la compétence décrite devrait être très prioritaire
6 la compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | (A) | (B) |
|---|---|---|
| | Situation [illegible] | Mise [illegible] |
| 5. Décrire la recherche qualitative en terme de postulats, de valeurs et de méthodes. | 4 | 5 |
| Mode: | 3 | 3 |
| Distribution: | 54.5% | 40.9% |
| Votre réponse: | 4 | 5 |

Commentaires:

- surtout en ce qui concerne les méthodes
- je propose de créer un cours en recherche qui soit facultatif de manière à ce que les non-intéressés ne soient pas obligés de le suivre

| | (A) | (B) |
|---|---|---|
| 6. **Connaître les écoles de pensée en** physiothérapie et en recherche et être capable de les situer. | 4 | [illegible] |
| Mode: | 3 et 4 | 3 |
| Distribution: | 27.3% et 27.3% | 31.8% |
| Votre réponse | 4 | 3 |

Commentaires:

- je ne vois pas jusqu'à quel point ceci aurait un impact sur la recherche qualitative ou sur sa qualité
- ne sait pas si l'on parle de recherche en physiothérapie ou des écoles de pensée dans des secteurs différents
- "les écoles de pensée en physiothérapie" ne sont pas une notion claire pour moi.

[illegible] quel point [illegible] maîtrisez-vous les compétences énumérées?

0 je ne sais pas jusqu'à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2 la compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3 la compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4 la compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5 la compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6 la compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

B [illegible] de priorité : Selon vous, quelle priorité accordez-vous aux compétences énumérées?

0 je ne sais pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2 la compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3 la compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4 la compétence décrite devrait être prioritaire
5 la compétence décrite devrait être très prioritaire
6 la compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | (A) Situation idéale | (B) [illegible] |
|---|---|---|
| | 5 | 5 |

7. Connaître les différents paradigmes concernant la nature humaine, la société, la nature de la physiothérapie et la nature de la recherche et pouvoir les comparer afin de voir ceux qui vont ensemble et ceux qui s'opposent.

| | (A) | (B) |
|---|---|---|
| Mode: | 3 | 3 |
| Distribution: | 36.4% | 59% |
| Votre réponse: | [illegible] | 3 |

Commentaires:

- cette capacité de comparer est davantage basée sur une logique inhérente au chercheur que sur les paradigmes

| | (A) | (B) |
|---|---|---|
| | 4 | 4 |

8. Faire converger les deux pratiques, celle du chercheur et celle du physiothérapeute.

| | (A) | (B) |
|---|---|---|
| Mode: | 4 | 3 |
| Distribution: | 31.8% | 27.3% |
| Votre réponse: | 0 | 0 |

Commentaires:

- capital pour l'avenir de la profession
- il est difficile de concevoir que le clinicien-thérapeute puisse être à la fois un généraliste et un chercheur
- il est possible d'être chercheur et clinicien à la fois
- le concept n'est pas clair pour moi

A. Situation désirée : [illegible] devrait [illegible] maîtriser les compétences énumérées?

0 Ne sait pas jusqu'à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1 La compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2 La compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3 La compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4 La compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5 La compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6 La compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

B. Mise en priorité : Selon vous, quelle priorité accordez-vous aux compétences énumérées?

0 Ne sait pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire
1 La compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2 La compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3 La compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4 La compétence décrite devrait être prioritaire
5 La compétence décrite devrait être très prioritaire
6 La compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | (A) Situation désirée | (B) Mise en priorité |
|---|---|---|
| 9. Concevoir (planifier) un projet de recherche de nature qualitative | [illegible] | 4 |
| Mode: | 5 | 4 |
| Distribution: | 27.3% | 27.3% |
| Votre réponse: | 4 | 4 |

Commentaires:
- dans la mesure où ceci sera fait de manière pratique et non théorique
- son rôle est plutôt la participation à un projet de recherche et cela, même pour les années 1990

84

| | (A) | (B) |
|---|---|---|
| 10. Connaître les catégories de techniques et pouvoir expliquer les avantages et désavantages (ou limitations) de chacune des techniques utilisées couramment en recherche qualitative. | 4 | 4 |
| Mode: | 3 | 3 et 5 |
| Distribution: | 40.9% | 27.3% et 27.3% |
| Votre réponse: | 5 | 5 |

Commentaires:
- devrait préciser à quelles techniques l'on fait allusion: techniques de cueillette de données, techniques d'analyse de données

A) Niveau de maîtrise : Jusqu'à quel point le futur bachelier devrait-il maîtriser les compétences énumérées?

0 ne sait pas jusqu'à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2 la compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3 la compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4 la compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5 la compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6 la compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

B) Mise en priorité : Selon vous, quelle priorité accordez-vous aux compétences énumérées?

0 ne sait pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2 la compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3 la compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4 la compétence décrite devrait être prioritaire
5 la compétence décrite devrait être très prioritaire
6 la compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | (A) Situation [illegible] | (B) Mise en [illegible] |
|---|---|---|
| 11. Connaître les typologies de recherche | 4 | 4 |
| Mode: | 4 | 3 |
| Distribution: | 36.4% | 31.8% |
| Votre réponse: | 4 | 4 |

Commentaires:
- il aurait été indiqué de définir ce que l'on entend par typologie
- il est important de savoir les traits caractéristiques d'une recherche
- le concept de typologie n'est pas clair pour moi

| | (A) | (B) |
|---|---|---|
| 12. Pouvoir comparer recherche qualitative recherche quantitative et recherche-action en général et en physiothérapie. | 4 | 4 |
| Mode: | 5 | 4 et 5 |
| Distribution: | 36.4% | 31.8% et 31.8% |
| Votre réponse: | 3 | 3 |

Commentaires:
- pertinent en ce qui concerne le qualitatif versus le quantitatif.

A Situation de travail : Jusqu'à quel point le futur chercheur devrait-il maîtriser les compétences énumérées?

0 ne sait pas jusqu'à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2 la compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3 la compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4 la compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5 la compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6 la compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

B Mise en priorité : Selon vous, quelle priorité accordez-vous aux compétences énumérées?

0 ne sait pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2 la compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3 la compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4 la compétence décrite devrait être prioritaire
5 la compétence décrite devrait être très prioritaire
6 la compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | (A) Situation ... | (B) Mise en ... |
|---|---|---|
| 13. Etre capable de découvrir les dynamiques essentielles de l'environnement de vie de son patient qui pourraient influencer le traitement. | 5 | 5 |

| | | |
|---|---|---|
| Mode: | 5 | 5 |
| Distribution: | 45.5% | 40.9% |
| Votre réponse: | 5 | 5 |

Commentaires:

- le patient doit être traité comme un tout
- je ne vois pas beaucoup le lien entre cet énoncé et la recherche qualitative. il est plutôt relié au traitement dans le sens clinique
- chaque patient est différent et doit être considéré comme un tout (leurs conditions de vie sont de grande importance).

Compétences conceptuelles d'ordre affectif

| | (A) | (B) |
|---|---|---|
| 14. Tolérer l'ambiguité, l'incertitude et les paradoxes | 4 | 4 |

| | | |
|---|---|---|
| Mode: | 5 | 3 et 4 |
| Distribution: | 36.4% | 22.7% et 22.7% |
| Votre réponse: | 4 | 2 |

Commentaires:

- important pour tolérer la nature non absolue de la recherche (spécialement celle qui est qualitative)
- il faut trouver une façon facile de nous transmettre cette compétence
- fait-on référence à la vie professionnelle ou personnelle

[illegible]

[illegible]

[illegible]

| | (A) | (B) |
|---|---|---|
| | [illegible] | [illegible] |
| 15. Etre capable de voir son patient dans un contexte global | | |
| Mode: | 5 et 6 | 6 |
| Distribution: | 36.4 et 36.4% | 45.5% |
| Votre réponse: | | |
| Commentaires: | | |

- c est vital
- c est pas nécessairement un objectif de la recherche qualitative

| | | |
|---|---|---|
| 16. Sentir ce qui se passe autour de soi et pouvoir en tenir compte dans un contexte de recherche qualitative | | |
| Mode: | 4 | 4 |
| Distribution: | 40.9% | 31.8% |
| Votre réponse: | | |
| Commentaires: | | |

- important car le milieu de recherche qualitative est souvent sous ou peu contrôle et il influence donc les resultats
- comme collaborateur de vrais chercheurs, ce parametre n'apparait tres important
- je ne considère pas personnellement la recherche comme etant une priorité pour un programme de physiotherapie: l'on doit être competent pour travailler comme physiothérapeute, non comme chercheur

A. Situation désirée : [illegible] maîtrisée des compétences énumérées

0 je ne sais pas jusqu'à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2 la compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3 la compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4 la compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5 la compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6 la compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

B. Mise en priorité : Selon vous, quelle priorité accordez-vous aux compétences énumérées?

0 ne sait pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2 la compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3 la compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4 la compétence décrite devrait être prioritaire
5 la compétence décrite devrait être très prioritaire
6 la compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | (A) | (B) |
|---|---|---|
| | Situation désirée | Mise en priorité |

<u>Compétences méthodologiques d'ordre cognitif</u>

| | (A) | (B) |
|---|---|---|
| 17. Différencier les différents objets de la recherche en vue de choisir la méthodologie appropriée pour une question/situation de recherche particulière. | 5 | 5 |
| Mode: | 4 | 5 |
| Distribution: | 40.9% | 36.4% |
| Votre réponse: | 5 | 5 |

Commentaires:

- il est évident que la méthode doit être la plus "corrélée" possible avec les objectifs

| | (A) | (B) |
|---|---|---|
| 18. Décrire en quoi consiste le processus de recherche qualitative | 5 | 5 |
| Mode: | 4 | 3,4 et 5 |
| Distribution: | 40.9% | 31.8%, 31.8% et 31.8% |
| Votre réponse: | 5 | 5 |

Commentaires:

- en autant que l'on reste dans le concret et non dans l'abstraction théorique

A. Niveau de maîtrise : Jugez à quel point la/le [illegible] devrait maîtriser les compétences mentionnées.

0 ne peut pas juger à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2 la compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3 la compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4 la compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5 la compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6 la compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

B. Niveau de priorité : Selon vous, quelle priorité accordez-vous aux compétences mentionnées?

0 ne peut pas juger à quel point la compétence décrite est prioritaire
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2 la compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3 la compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4 la compétence décrite devrait être prioritaire
5 la compétence décrite devrait être très prioritaire
6 la compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | (A) | (B) |
|---|---|---|
| | Situation [illegible] | [illegible] |
| 19. Interpréter les résultats obtenus de la cueillette de données. | 1 | 4 |

| | | |
|---|---|---|
| Mode: | 5 | 4 |
| Distribution: | 40.9% | 31.8% |
| Votre réponse: | 4 | 4 |

Commentaires:
- même si quelques étudiants peuvent avoir cette habileté et peuvent être très intéressés par cet aspect de la recherche, cela ne peut être exigé de toute la classe. Cette habileté appartient davantage à l'éducation graduée que sous-graduée
- ceci s'apprend avec le temps et l'expérience

| | (A) | (B) |
|---|---|---|
| 20. Analyser et évaluer les études qualitatives de façon critique. | 4 | [illegible] |

| | | |
|---|---|---|
| Mode: | 5 | 5 |
| Distribution: | 45.5% | 31.8% |
| Votre réponse: | 4 | 3 |

Commentaires:
- important pour la fiabilité de la profession
- surtout par rapport à celles des autres
- la physiothérapie est une profession qui est en constante évolution. Afin de se maintenir à date, une analyse critique des tendances est importante.

A Situation désirée : Jusqu'à quel point le futur gradué devrait-il maîtriser les compétences énumérées

0 ne sait pas jusqu'à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2 la compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3 la compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4 la compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5 la compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6 la compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

B Mise en priorité : Selon vous, quelle priorité accordez-vous aux compétences énumérées?

0 ne sait pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2 la compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3 la compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4 la compétence décrite devrait être prioritaire
5 la compétence décrite devrait être très prioritaire
6 la compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | (A) Situation désirée | (B) Mise en priorité |
|---|---|---|
| 21. Evaluer le degré de généralisation-transférabilité en recherche qualitative. | 4 | 3 |
| Mode: | 4 | 3 et 4 |
| Distribution: | 50% | 36.4% et 36.4% |
| Votre réponse: | 4 | 3 |

Commentaires:

- Les étudiants devraient être sensibilisés mais la meilleure partie de la formation sera le résultat de la logique, de l'intuition et de l'expérience individuelle.

| | (A) | (B) |
|---|---|---|
| 22. Faire la distinction entre projet de recherche, design, schème/plan de recherche et rapport de recherche. | 3 | 3 |
| Mode: | 4 | 3 et 4 |
| Distribution: | 40.9% | 27.3% et 27.3% |
| Votre réponse: | 3 | 2 |

Commentaires:

- fait-on référence à la définition des termes?

A Situation désirée : Selon vous, à quel point le futur diplômé devrait-il maîtriser les compétences décrites?

0 Je ne sais pas jusqu'à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2 la compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3 la compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4 la compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5 la compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6 la compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

B Ordre de priorité : Selon vous, quelle priorité accordez-vous aux compétences décrites?

0 Ne sait pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2 la compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3 la compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4 la compétence décrite devrait être prioritaire
5 la compétence décrite devrait être très prioritaire
6 la compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | (A) Situation [illegible] | (B) Mise en [illegible] |
|---|---|---|
| 23. Appliquer la méthodologie de la recherche qualitative de façon efficace. | 4 | 4 |
| Mode: | 4 | 4 |
| Distribution: | 50% | 36.4% |
| Votre réponse: | 4 | 4 |
| Commentaires: | | |

| | (A) | (B) |
|---|---|---|
| 24. Faire la critique d'un rapport ou article de recherche qualitative. | 4 | 4 |
| Mode: | 5 | 4 |
| Distribution: | 54.5% | 40.9% |
| Votre réponse: | 4 | 4 |
| Commentaires: | | |

- important pour le prestige de la profession d'avoir un esprit "discriminatif"
- même si ce n'est pas tout le monde qui seront intéressés ou capables de faire de la recherche, ils doivent au moins être capables de comprendre et de critiquer de telles publications.

A Situation désirée : Jusqu'à quel point le futur chercheur devrait-il maîtriser les compétences décrites?

0 je ne sais pas jusqu'à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2 la compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3 la compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4 la compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5 la compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6 la compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

B Mise en priorité : Selon vous, quelle priorité accordez-vous aux compétences décrites?

0 je ne sais pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2 la compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3 la compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4 la compétence décrite devrait être      prioritaire
5 la compétence décrite devrait être très prioritaire
6 la compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | (A) Situation désirée | (B) Mise en priorité |
|---|---|---|
| 25. Utiliser les différentes méthodes de cueillette de données propres à la recherche qualitative. | 4 | 4 |
| Mode: | 4 | 3 |
| Distribution: | 40.9% | 36.4% |
| Votre réponse: | 4 | 4 |

Commentaires:

- important du point de vue pratique **

| | (A) Situation désirée | (B) Mise en priorité |
|---|---|---|
| 26. Utiliser les différentes techniques de cueillette de données de façon adéquate (eg.: observation, entrevue ...) | 4 | 4 |
| Mode: | 5 | 3 et 5 |
| Distribution: | 45.5% | 27.3% et 27.3% |
| Votre réponse: | 4 | 4 |

Commentaires:

- ceci est non seulement important pour le chercheur mais aussi pour le clinicien
- comme collaborateur, c'est important

A : Situation désirée : selon vous, à quel point la compétence décrite devrait-elle être maîtrisée [illegible]

0 Je ne suis pas capable de juger à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1 La compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2 La compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3 La compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4 La compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5 La compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6 La compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

B Mise en priorité : Selon vous, quelle priorité accordez-vous aux compétences décrites?

0 Je ne suis pas capable de juger si la compétence décrite est prioritaire
1 La compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2 La compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3 La compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4 La compétence décrite devrait être prioritaire
5 La compétence décrite devrait être très prioritaire
6 La compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | (A) Situation désirée | (B) Mise en priorité |
|---|---|---|
| 27. Rédiger un rapport faisant état des résultats de recherche. | 4 | 4 |
| Mode: | 4 | 4 |
| Distribution: | 50% | 31.8% |
| Votre réponse: | 4 | 3 |

Commentaires:

- important et utile si l'on reste du point de vue pratique et "qu'on ne plonge pas"

| | (A) | (B) |
|---|---|---|
| 28. Interroger le client à propos de son contexte social ou personnel afin de ressortir des éléments pertinents pouvant être à la source de ses problèmes. | 5 | 6 |
| Mode: | 5 | 6 |
| Distribution: | 45.5% | 36.4% |
| Votre réponse: | 5 | 5 |

Commentaires:

A) Situation [illegible] : [illegible] jusqu'à quel point devrait-on maîtriser les compétences décrites?

0 ne sait pas assez à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2 la compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3 la compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4 la compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5 la compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6 la compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

B) Mise en priorité : Selon vous, quelle priorité accordez-vous aux compétences décrites?

0 ne sait pas assez à quel point la compétence décrite est prioritaire
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2 la compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3 la compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4 la compétence décrite devrait être prioritaire
5 la compétence décrite devrait être très prioritaire
6 la compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | (A) Situation [illegible] | (B) Mise en priorité |
|---|---|---|
| 29. Faire le traitement et l'analyse des données obtenues en se servant de techniques de nature qualitative. | 4 | 3 |
| Mode: | 4 | 3 |
| Distribution: | 50% | 36.4% |
| Votre réponse: | 4 | 3 |
| Commentaires: | | |

- seul ???, sans aide!

| | (A) | (B) |
|---|---|---|
| 30. Identifier et appliquer les techniques pour assurer la validité-crédibilité au niveau de la cueillette et de l'analyse des données de recherche qualitative. | [illegible] | 4 |
| Mode: | 4 | 3 |
| Distribution: | 40.9% | 36.4% |
| Votre réponse: | 4 | 4 |
| Commentaires: | | |

- important pour toutes recherches.

A Niveau de maîtrise : Jusqu'à quel point le futur chercheur devrait-il maîtriser les compétences suivantes?

0 ne sait pas jusqu'à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2 la compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3 la compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4 la compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5 la compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6 la compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

B Niveau de priorité : Selon vous, quelle priorité accordez-vous aux compétences suivantes?

0 ne sait pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2 la compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3 la compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4 la compétence décrite devrait être prioritaire
5 la compétence décrite devrait être très prioritaire
6 la compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | (A) | (B) |
|---|---|---|
| | [illegible] | [illegible] |

31. Identifier et appliquer des techniques pour assurer la fiabilité-fidélité de la recherche qualitative au niveau de la cueillette et de l'analyse des données — (A) 4 — (B) 4

| | (A) | (B) |
|---|---|---|
| Mode : | 4 | 4 |
| Distribution : | 45.5% | 40.9% |
| Votre réponse : | 4 | 4 |
| Commentaires : | | |

- important pour toutes recherches
- important pour toutes les recherches mais plutôt pour le superviseur de la recherche

32. Identifier les techniques de cueillette de données susceptibles d'être utilisées en recherche qualitative. — (A) 3 — (B) 3

| | (A) | (B) |
|---|---|---|
| Mode : | 4 | 3 |
| Distribution : | 31.8% | 40.9% |
| Votre réponse : | O | O |
| Commentaires : | | |

- Oui mais c'est souvent dicté par la situation et donc cela est difficilement enseignable.

[illegible]

0 ne sait pas (mais à quel point la compétence devrait être maîtrisée)
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2 la compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3 la compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4 la compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5 la compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6 la compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

B) Mise en priorité : Selon vous, quelle priorité accordez-vous aux compétences énumérées?

0 ne sait pas (mais à quel point la compétence décrite est prioritaire)
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2 la compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3 la compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4 la compétence décrite devrait être prioritaire
5 la compétence décrite devrait être très prioritaire
6 la compétence décrite devrait être complètement prioritaire

| | [A] Situation actuelle | [B] Mise en priorité |
|---|---|---|

<u>Compétences méthodologiques d'ordre affectif</u>

33. Avoir une approche critique et objective face à la recherche qualitative. — 5 — 4

| | [A] | [B] |
|---|---|---|
| Mode: | 5 | 5 |
| Distribution: | 45.5% | 42.[illegible]% |
| Votre réponse: | 4 | 3 |
| Commentaires: | | |

- comme tout toute autre chose

34. Avoir la volonté de voir ce qui est autour de soi, plutôt que d'y projeter sa réalité. — 4 — 3

| | [A] | [B] |
|---|---|---|
| Mode: | 4 | 4 |
| Distribution: | 40.9% | 45.5% |
| Votre réponse: | 4 | 3 |
| Commentaires: | | |

- important et plus difficile à acquérir qu'on peut le penser
- la plupart des étudiants ont une tendance à projeter leur croyance à n'importe quoi. Cependant il est essentiel que, comme physiothérapeute, l'on fasse ce qui est le meilleur pour le patient, est bon pour soi-même

A Situation actuelle : jusqu'à quel point le futur diplômé devrait-il maîtriser les compétences décrites?

0 ne sait pas jusqu'à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2 la compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3 la compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4 la compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5 la compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6 la compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

B Ordre de priorité : Selon vous, quelle priorité accordez-vous aux compétences décrites?

0 ne sait pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2 la compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3 la compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4 la compétence décrite devrait être prioritaire
5 la compétence décrite devrait être très prioritaire
6 la compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | (A) | (B) |
|---|---|---|
| | [illegible] | [illegible] |

35\. Valoriser la recherche qualitative en tant qu'approche scientifique pour l'étude des problèmes en physiothérapie. — 4 — 5

| | (A) | (B) |
|---|---|---|
| Mode: | 4 | 3 |
| Distribution: | 59% | 42.9% |
| Votre réponse: | 4 | 3 |

Commentaires:

- Il me semble que les méthodes qualitatives seraient plus pertinentes aux questions de recherche en physiothérapie. J'aurais besoin d'exemples afin d'apprécier la recherche qualitative en physiothérapie.
- Oui, mais tout en sachant quelle est la place particulière de la recherche qualitative.

36\. [illegible] les qualités nécessaires pour travailler en équipe. — 5 — 4

| | (A) | (B) |
|---|---|---|
| Mode: | 5 | 5 |
| Distribution: | 50% | 35.4% |
| Votre réponse: | 4 | 4 |

Commentaires:

- l'on devrait y être sensibilisé car beaucoup de recherches sont le fruit de plusieurs personnes
- la capacité de travailler en équipe est inhérente à la pratique de la physiothérapie
- comme tout le monde, les étudiants apprennent à faire des compromis sur la base des intérêts du client et de la profession

[illegible]

0 ne sait pas (sans opinion) si la compétence devrait être maîtrisée
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2 la compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3 la compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4 la compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5 la compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6 la compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

B Niveau de priorité : Selon vous, quelle priorité accordez-vous aux compétences démontrées?

0 ne sait pas (sans opinion) si la compétence décrite est prioritaire
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2 la compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3 la compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4 la compétence décrite devrait être prioritaire
5 la compétence décrite devrait être très prioritaire
6 la compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | (A) | (B) |
|---|---|---|
| | Situation | [illegible] |
| 37. Être un bon observateur, animateur, investigateur. | 4 | 4 |
| Mode: | 4 | 4 |
| Distribution: | 31.8% | 31.8% |
| Votre réponse: | 0 | 0 |

Commentaires:

- Ce sont les attributs d'un bon chercheur, que celui-ci travaille en solo ou en groupe (animer).

| | (A) | (B) |
|---|---|---|
| 38. Avoir la volonté de partager le "leadership" de la recherche en étant capable de chercher <u>avec</u> les personnes plutôt que <u>sur</u> les personnes. | 4 | 4 |
| Mode: | 5 | 4 |
| Distribution: | 40.9% | 36.4% |
| Votre réponse: | 0 | 0 |

Commentaires:

- L'énoncé est, selon moi, pas clair.
- Un des dangers dans la recherche qualitative est de relier tout aux idées du "leader", ce qui peut masquer la réalité. Les chances que ceci se produise en groupe sont minimes.
- Il n'y a pas pour moi de lien logique entre une recherche effectuée sur versus avec les personnes.

A Situation désirée : Selon vous, jusqu'à quel point le futur [illegible] devrait-il maîtriser les compétences suivantes?

0 ne sait pas jusqu'à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2 la compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3 la compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4 la compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5 la compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6 la compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

B Mise en priorité : Selon vous, quelle priorité accordez-vous aux compétences suivantes?

0 ne sait pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2 la compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3 la compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4 la compétence décrite devrait être prioritaire
5 la compétence décrite devrait être très prioritaire
6 la compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | (A) Situation désirée | (B) Mise en priorité |
|---|---|---|
| 39. Être sensible aux résultats de recherche qualitative publiés dans les revues professionnelles. | 4 | 5 |
| Mode: | 4 | 4 |
| Distribution: | 40.9% | 45.5% |
| Votre réponse: | 4 | 3 |

Commentaires:

- La réceptivité doit être fondée sur la qualité scientifique de la recherche et non pas sur une attitude
- important d'y être sensibilisé jusqu'à un certain point

| | (A) | (B) |
|---|---|---|
| 40. Être prédisposé à utiliser "les résultats de recherche qualitative publiés dans les revues professionnelles" dans sa pratique professionnelle. | [illegible] | 4 |
| Mode: | 5 | 4 |
| Distribution: | 50% | 40.9% |
| Votre réponse: | 4 | 3 |

Commentaires:

- seulement si la qualité du travail le vaut
- en autant qu'on puisse faire montre d'un esprit critique et de distinguer la bonne recherche de la moins bonne

PARTIE 2 Categories de competences

Consignes:

1) A partir des categories de competences suivantes identifiez celles qui selon vous, devrait être maitrisees par le futur Bacheller en physiotherapie. A cet effet, utilisez l'echelle suivante:

0: ne sait pas jusqu'à quel point la categorie de competences devrait être maitrisee
1: la categorie de competences decrite ne devrait pas du tout être maitrisee
2: la categorie de competences decrite devrait être un peu maitrisee
3: la categorie de competences decrite devrait être passablement maitrisee
4: la categorie de competences decrite devrait être bien maitrisee
5: la categorie de competences décrite devrait être tres bien maitrisee
6: la categorie de competences decrite devrait être parfaitement maitrisee

2) Ordonnancez ces categories de competences par ordre de priorite en inscrivant un 1 à côte de la catégorie que vous jugez être la plus prioritaire, un 2 à côté de la categorie que vous jugez être la deuxieme en terme de priorite etc...

Commentaires:

- Je considère les compétences communicationnelles et méthodologiques comme étant de priorité équivalente que celles qui soient d'ordre cognitif ou affectif.

- Je trouve que la plupart des activités de recherche sont du niveau de la maîtrise et non du baccalauréat.

- Il est important de connaître quelle est l'importance de la recherche en physiothérapie, comment travailler en équipe et comment interpréter les informations disponibles afin d'aider le client. Il ne doit donner à l'étudiant les idées et les méthodes générales de recherche mais une étude en profondeur de la méthodologie relève davantage des cours post-gradués offerts à ceux qui sont intéressés à participer et à contribuer à la recherche.

- Si le questionnaire s'adressait aux compétences des études de 2e cycle, j'aurais eu une autre attitude. Le Bachelier pourra être un excellent collaborateur du chercheur. Pour cela certaines compétences sont indispensables. Mais sans ces énoncés il y a des items ou objectifs que nous certaines études de 2e cycle n'arrivent pas à combler.

- Désolé de ne pas être plus enthousiaste mais la plupart des rapports de recherche qualitative. Bien qu'intéressants, ne sont pas terribles. Je vois les méthodes qualitatives comme étant utiles pour seulement expliquer les résultats d'études quantitatives.

A Situation désirée : Jusqu'à quel point le futur bachelier devrait-il maîtriser les compétences suivantes?

0 ne sait pas jusqu'à quel point la compétence devrait être maîtrisée
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être maîtrisée
2 la compétence décrite devrait être un peu maîtrisée
3 la compétence décrite devrait être passablement maîtrisée
4 la compétence décrite devrait être bien maîtrisée
5 la compétence décrite devrait être très bien maîtrisée
6 la compétence décrite devrait être parfaitement maîtrisée

B Mise en priorité : Selon vous, quelle priorité accordez-vous aux compétences suivantes?

0 ne sait pas jusqu'à quel point la compétence décrite est prioritaire
1 la compétence décrite ne devrait pas du tout être prioritaire
2 la compétence décrite devrait être un peu prioritaire
3 la compétence décrite devrait être passablement prioritaire
4 la compétence décrite devrait être      prioritaire
5 la compétence décrite devrait être très prioritaire
6 la compétence décrite devrait être absolument prioritaire

| | (A) Situation désirée | (B) Mise en priorité |
|---|---|---|
| · Compétences conceptuelles d'ordre cognitif | 4 | 4 |
| Mode : | 4 | 1 et 4 |
| Distribution : | 36.4% | 27.3% et 27.3% |
| Votre réponse : | 4 | 1 |

| | (A) Situation désirée | (B) Mise en priorité |
|---|---|---|
| · Compétence conceptuelles d'ordre affectif | 3 | 4 |
| Mode : | 4 | 2 |
| Distribution : | 36.4% | 36.4% |
| Votre réponse : | 3 | 4 |

APPENDICE 14

CURRICULUM DE PHYSIOTHERAPIE DE L'UNIVERSITE D'OTTAWA: LISTE DES COURS ET DESCRIPTION DES COURS

# PROGRAMME DE PHYSIOTHERAPIE

## I PHILOSOPHIE

Le curriculum de Physiothérapie a été élaboré selon une conception systémique de l'homme, de la santé et de la pratique en physiothérapie.

A cause de la nature multidimensionnelle de la discipline, un ensemble de sciences contribue à alimenter le curriculum. Il s'agit des sciences générales, des sciences biomédicales, des sciences du mouvement, des sciences sociales et des sciences cliniques.

La formation dispensée touche autant les secteurs de la prévention primaire et secondaire que le secteur de la prévention tertiaire. Par conséquent, la formation clinique tente de se distinguer en offrant des expériences d'apprentissage dans des milieux variés tels les centres hospitaliers, les cabinets privés, les écoles, les industries, les établissements de santé tels que les centres d'accueil et les centres de services communautaires.

Le But du programme est de former des professionnels bilingues capables d'assumer de façon autonome l'ensemble des fonctions normalement dévolues aux physiothérapeutes soit la production de services, la recherche, l'administration des services, l'éducation et le counseling.

Le programme favorise une approche de formation interdisciplinaire. Les étudiants en physiothérapie seront par conséquent appelés à suivre des cours avec des étudiants d'autres programmes tels que ceux de Sciences infirmières, de kinanthropologie, d'Ergothérapie, de Médecine, de Psychologie, d'Informatique etc.

## II OBJECTIFS

Les objectifs globaux du curriculum de Physiothérapie sont au nombre de neuf. L'étudiant(e) doit avoir l'habileté et la volonté:

1. de concevoir le client comme une personne humaine en constante interaction avec son environnement avec lequel il forme un tout un système;
2. d'appliquer de façon rationnelle et humaniste ses connaissances scientifiques et artistiques à la résolution des problèmes en physiothérapie;
3. d'accepter la responsabilité de l'administration des services de physiothérapie;
4. de participer à des événements sociaux, politiques, économiques ayant un impact sur la physiothérapie et le système socio-sanitaire;
5. d'accepter la responsabilité de son auto-évaluation et de son développement personnel et professionnel continus au cours de la vie professionnelle;
6. d'apporter une contribution à la physiothérapie et à la société;
7. d'interagir avec les autres individus ou groupes afin d'atteindre les objectifs visés par les services de physiothérapie en particulier et les services de santé en général;
8. d'assumer la responsabilité face à l'existence des besoins de santé ou de services des personnes consommant des services en physiothérapie;
9. d'appliquer les principes de morale et d'éthique dans le processus de prise de décision en physiothérapie.

# PHYSIOTHERAPY PROGRAMME

## I PHILOSOPHY

The Physiotherapy curriculum is based on a systemic perception of man, health and physiotherapy practice.

Because of the multidimensional nature of physiotherapy, many sciences contribute to its curriculum: general sciences, biomedical sciences, motion sciences, social sciences and clinical sciences.

The instruction given deals as much with the primary and secondary prevention areas as with the tertiary area. Consequently, the clinical training component offers different learning experiences within a variety of training environments, such as hospitals, private practices, schools, industries, community service centres and clinics.

The programme's goal is to train bilingual professionals who can carry out on their own the duties that normally fall upon the physiotherapist: service production and administration, research, education and consultation.

The programme favors a multidisciplinary approach to training. Therefore, physiotherapy students shall be called upon to take courses with students from other programmes such as Nursing, Kinanthropology, Occupational Therapy, Medicine, Psychology and Computer Science.

## II OBJECTIVES

The Physiotherapy curriculum has nine overall objectives. Students must have the ability and the will to:

1. see their clients as true human beings who interact constantly with their environment and make up a whole - or system - with this environment;
2. make a rational and humane application of their scientific and artistic knowledge to the solving of problems in physiotherapy;
3. assume the responsibility for the administration of physiotherapy services;
4. participate in the social, political and economic events that have an impact on the health and social systems;
5. assume responsibility for their self-evaluation and their personal and professional development throughout their career;
6. contribute to society and to the field of physiotherapy;
7. interact with other groups and individuals to reach the objectives set by physiotherapy services in particular and health services in general;
8. assume their responsibilities when facing the health and service needs of persons involved in the physiotherapy service process;
9. apply moral and ethical principles when making decisions in the practice of physiotherapy.

## III. DESCRIPTION DU PROGRAMME

Le curriculum de physiothérapie est réparti sur l'équivalent de 11 sessions d'études ou environ 42 mois, et totalise 160 crédits. Les stages de formation clinique se déroulent habituellement durant une partie de la session d'été. La première année est consacrée à l'acquisition des compétences techniques de base et d'un savoir général relié à la santé. La seconde et la troisième années sont consacrées à la prévention, à l'évaluation et au traitement des problèmes reliés au mouvement et à l'acquisition de connaissances concernant la psychologie pathologique et les aspects pathologiques concernant les systèmes suivants : musculo-squelettique, nerveux, cardio-vasculaire et respiratoire. La quatrième année complémente la formation clinique de base en offrant une formation dans différents domaines cliniques spécifiques et dans certains autres nouveaux domaines de pratique. Les fonctions non cliniques assumées par le physiothérapeute y sont introduites ; il s'agit des fonctions suivantes : développement et recherche, éducation et counselling, gestion des services en physiothérapie.

Les cours sont présentés par année au tableau suivant. Notez que les cours portant la cote PHT sont des cours fermés ; ils sont réservés aux étudiants de physiothérapie seulement.

## III. PROGRAMME DESCRIPTION

The Physiotherapy Programme lasts the equivalent of 11 semesters or approximately 42 months, and encompasses 160 credits. The clinical practicums usually take place during part of the summer session.

The first year of studies focuses on the acquisition of technical skills and general knowledge on health. The second and third years centre on the prevention, assessment and treatment of mobility problems, on the study of pathological psychology, and on the pathological aspects of the musculo-skeletal, respiratory, nervous, and cardio-vascular systems. The fourth year of studies complements the basic clinical training component by offering experience in specialized clinical settings and in other areas of practice. Also studied are the non-clinical duties of the physiotherapist, i.e. research and development, education and counselling, and management of physiotherapy services.

Courses appear according to year level on the following table. Please note that courses identified by the PHT course codes are exclusively reserved to the students in physiotherapy.

## TABLEAU DES COURS DE PHYSIOTHÉRAPIE
## LIST OF COURSES IN PHYSIOTHERAPY

### A. COURS OBLIGATOIRES/COMPULSORY COURSES

**PREMIÈRE ANNÉE/FIRST YEAR**

| | | | Crédits/Credits |
|---|---|---|---|
| ANA | 1000 | Anatomie générale | 3 |
| ANA | 1902 | Anatomie fonctionnelle du système locomoteur | 4 |
| EPI | 1100 | Epidemiology in the Field of Rehabilitation | 2 |
| KIN | 2713 | Apprentissage psychomoteur et perception | 3 |
| KIN | 2811 | Introduction à la biomécanique du mouvement humain | 4 |
| KIN | 3713 | Développement des habiletés motrices du mouvement humain | 3 |
| PHS | 1100 | Physiology I | 3 |
| PHT | 1001 | Stage clinique I (140 heures) (été) Clinical Placement I (140 hours) (summer) | [illegible] |
| PHT | 1502 | Éléments de physiothérapie | 4 |
| PHT | 1504 | Principes et méthodes cliniques de base I | 3 |
| PHT | 1505 | Principes et méthodes cliniques de base II | 3 |
| PHT | 1506 | Agents physiques et électrothérapie de base | 3 |
| PSY | 1600 | Introduction à la psychologie | 3 |

**DEUXIÈME ANNÉE/SECOND YEAR**

| | | | |
|---|---|---|---|
| KIN | 3611 | Mécanique articulaire | 4 |
| KIN | 4711 | Analyse biomécanique du mouvement humain | 4 |
| NAP | 2121 | Neuroanatomy and Neurophysiology | 4 |
| PHS | 2300 | Physiology II | 3 |
| PHT | 2011 | Stage clinique II (210 heures) (été) Clinical Placement II (210 hours) (summer) | 3 |
| PHT | 2511 | Patho-kinésiologie et évaluation fonctionnelle | 1 |
| PHT | 2514 | Électromyographie et électrodiagnostic | 2 |
| PHT | 2515 | Évaluation physique et principes de traitement | 3 |
| PHT | 2516 | Évaluation neurologique et principes de traitement | 3 |
| PSY | 2512 | Psychologie du développement : fondement théorique et évolution de l'enfant | 3 |
| PSY | 3703 | Théories de la personnalité | 3 |
| REA | 2911 | Pathologie du système musculo-squelettique et traitement médico-chirurgical | 3 |
| REA | 2931 | Pathologie du système nerveux et traitement médico-chirurgical | 3 |

**TROISIÈME ANNÉE/THIRD YEAR**

| | | | |
|---|---|---|---|
| KIN | 3713 | Physiologie de l'exercice et du travail | 3 |
| PHT | 3032 | Stage clinique III (210 heures) (hiver) Clinical Placement III (210 hours) (winter) | 3 |
| PHT | 3033 | Stage clinique IV (280 heures) (été) Clinical Placement IV (280 hours) (summer) | 4 |
| PHT | 3519 | Physio-pathologie cardio-vasculaire et respiratoire et traitement médico-chirurgical | 2 |
| PHT | 3520 | Manifestations neuro-musculo-squelettiques des maladies systémiques | 2 |
| PHT | 3522 | Aides techniques | 2 |
| PHT | 3523 | Problèmes neurologiques : logique et méthodes | 3 |
| PHT | 3524 | Problèmes rhumatologiques et orthopédiques : identification et traitement | 3 |
| PHT | 3525 | Physiothérapie en pédiatrie | 2 |
| PHT | 3526 | Problèmes cardio-vasculaires et respiratoires : identification et traitement | 2 |
| PHT | 3527 | Mobilisations articulaires des membres et de la colonne vertébrale I | 1 |
| PHT | 3528 | Lésions des tissus mous : démarche évaluative et thérapeutique | 2 |
| PHT | 3529 | Électro-kinésie : rétroaction électromyographique et laser | 2 |
| PHT | 3530 | Électrothérapie et électroacupuncture | 1 |
| PHT | 3531 | Physiothérapie de l'ambulatoire du tronc et en périnatalité | [illegible] |
| PSY | 4571 | Psychologie pathologique | |

**QUATRIÈME ANNÉE/FOURTH YEAR**

| | | | |
|---|---|---|---|
| CSI | 1780 | Introduction aux ordinateurs | |
| EPI | 5342 | Analytic Procedures in Health Sciences | |
| NSG | 3101 | Research Methods | |
| PHT | 4045 | Stage clinique V (140 heures) (hiver) Clinical Placement V (140 hours) (winter) | |
| PHT | 4046 | Stage clinique (280 heures) (été) Clinical Placement VI (280 hours) (summer) | |
| PHT | 4535 | Séminaire d'intégration et de recherche en physiothérapie | 3 |
| PHT | 4537 | Environnement et santé au travail : approche ergonomique | 3 |
| PHT | 4538 | Physiothérapie en gériatrie et gérontologie | 2 |
| PHT | 4539 | Mobilisations articulaires des membres et de la colonne vertébrale II | 3 |
| PHT | 4540 | Pratique de la physiothérapie en santé mentale et communautaire | 3 |
| PHT | 4547 | La planification et l'évaluation de la physiothérapie | 3 |
| PHT | 4548 | Aspects spéciaux de la pratique en physiothérapie | 3 |

### B. COURS FACULTATIFS/OPTIONS

| | | | |
|---|---|---|---|
| PHT | 4541 | Physiothérapie sportive | 3 |
| PHT | 4542 | Technique ostéopathique appliquée en physiothérapie | 3 |
| PHT | 4543 | Approches et méthodes thérapeutiques spéciales | 3 |

## IV ASSOCIATIONS PROFESSIONNELLES

Après avoir complété avec succès la formation théorique et pratique en physiothérapie, le diplômé peut faire une demande d'adhésion à :

— l'Association canadienne de physiothérapie

— à la Corporation professionnelle des physiothérapeutes du Québec si 6 mois sur semaines de stage clinique ont été effectués au Québec

— la Board of Directors in Physiotherapy of the Province of Ontario

## IV PROFESSIONAL ASSOCIATIONS

Upon successful completion of their theoretical and practical training in physiotherapy graduates may apply for membership in :

— the Canadian Physiotherapy Association

— the Corporation professionnelle des physiothérapeutes du Québec if 6 basic eight weeks of practicum training have been taken in Québec

— the Board of Directors in Physiotherapy of the Province of Ontario

## DESCRIPTION DES COURS DES PROGRAMMES DE READAPTATION

Chaque programme se réserve le droit de modifier, d'annuler ou de suspendre les cours annoncés dans le présent annuaire. Les programmes d'études sont dynamiques, et donc sujets à révision et changement.

Dans les pages qui suivent, on trouvera la description des cours. L'ordre de ces cours est celui d'après la langue dans laquelle il est offert.

**ANA 1900 ANATOMIE GENERALE** (4 h par sem. - 3 cr.)
Étude de l'anatomie humaine fondamentale : introduction à la cytologie, à l'histologie, à l'embryologie, à la myologie et à l'ostéologie des trois systèmes. Révision descriptive des différents systèmes : revue endocrinien, cardiovasculaire, appareil respiratoire, urinaire et reproducteur.

**ANA 1902 ANATOMIE FONCTIONNELLE DU SYSTEME LOCOMOTEUR** (4 h par sem. - 4 cr.)
Ce cours consiste en la présentation de l'anatomie fonctionnelle humaine des os, des muscles et des structures neuromusculaires qui les innervent et supervisent et intervient. De la tête et du cou. La marche est présentée sous forme de cours magistraux et de travaux de laboratoire.

**ANT 2120 PHYSICAL ANTHROPOLOGY** (3 h par sem. - 3 cr.)
Comparative study of man as a primate family origins and evolution of man's physical character. The concept of race. Behaviour of Hominoid primates.

**ANT 2500 ANTHROPOLOGIE PHYSIQUE ET ARCHEOLOGIE** (3 h par sem. - 3 cr.)
Étude comparée de l'homme comme être physique. Évolution. Races. Études du comportement des primates. Cultures préhistoriques.

**ART 1001 ART** (3 h par sem. - 3 cr.)
Un cours général qui intègre l'expression plastique (dessin et peinture) à celle du langage. L'étudiant explore aux niveaux de la vision, de la perception, de l'imagination et de l'image. Il fait l'expérience.

**BCH 1010 INTRODUCTION TO BIOCHEMISTRY** (3 h par sem. - 3 cr.)
An introduction to the structure, function and metabolism of components of biological systems and the biochemical basis of certain clinical disorders.

**CSI 1201 COMPUTING CONCEPTS FOR BUSINESS** (3 h par sem. - 3 cr.)
Overview of data processing, computer systems and terminology. Structure FOR. Basic programming. Programme documentation and testing. Modular programming. Common file processing activities, such as sorting and listing. The examples will be drawn primarily from business and social science applications.

**CSI 1290 INTRODUCTION AUX ORDINATEURS** (3 h par sem. - 3 cr.)
Le traitement de l'information et les ordinateurs. La évolution de systèmes. Les processeurs électroniques. Algorithmes et programme. Introduction aux concepts de la programmation. Démonstration. Études de communication.

**EPI 1100 EPIDEMIOLOGY IN THE FIELD OF REHABILITATION** (2 h par sem. - 2 cr.)
This course is devoted to basic information mainly in the field of Rehabilitation as the basis for descriptive epidemiology. Student will be given an introduction to epidemiological methods that are used to elucidate the causes, the frequency and the mode of distribution of diseases, physical impairment and disabilities. The problems of measurement and classification that arise in Rehabilitation medicine and epidemiology will be discussed.

**EPI 1342 ANALYTIC PROCEDURES IN HEALTH SCIENCES** (4 h par sem. - 4 cr.)
An introductory course for biomedical researchers designed to enable the student practically to evaluate the presentation, analysis and interpretation of research data using statistical techniques. Elementary data analysis will be covered, including use of the computer. Statistical methods will be presented on an intuitive, non-mathematical basis.

**ERG 1911 L'ACTIVITÉ HUMAINE EN TANT QUE PROCESSUS** (4 h par sem. - 3 cr.)
L'étudiant explore les activités de travail, de jeu et d'expression. Il en analyse les composantes et il identifie le processus générateur de changement qui est sous-jacent à toute activité humaine.

**ERG 1931 CONCEPTS FONDAMENTAUX DE L'ERGOTHÉRAPIE** (4 h par sem. - 3 cr.)
Tour en commençant à explorer les activités de la vie quotidienne, étudiant comment il a semble ergothérapique et son évolution. Préalable : ERG 1911.

**ERG 2190 INTERNAT** (4 semaines - 3 cr.)
L'étudiant prend à la pratique de la discipline dans un service ergothérapique et travaille la déclaration dans un hôpital ou en milieu communautaire. L'étudiant observera des particules à certaines activités thérapeutiques ou de traitement. Il aura aussi des rencontres avec le chef d'un milieu d'ergothérapie.

**ERG 2290 ERGOTHÉRAPIE CLINIQUE** (3 h par sem. - 3 cr.)
L'étudiant est mis avec une certaine présence les différentes phases du processus d'ergothérapie. Il apprend à utiliser les différentes techniques d'évaluation et d'intervention. Il apprend à travailler avec les différents membres de l'équipe de réadaptation. Il apprend à travailler avec les différents membres de l'équipe de réadaptation. Il apprend à travailler avec les différents membres de l'équipe de réadaptation. Préalable : ERG 1931.

**ERG 2521 L'ENVIRONNEMENT DANS LA VIE QUOTIDIENNE** (3 h par sem. - 2 cr.)
L'étudiant explore différents types d'environnements (maison, travail, loisirs) dans lesquels les individus évoluent. Il apprend à identifier les éléments environnementaux qui favorisent ou entravent l'exécution des activités de la vie quotidienne. Il apprend à utiliser ces connaissances dans le but de compenser à des situations de perte ou d'incapacité. Préalable : ERG 1931.

**ERG 2533 DIMENSIONS BIO-PSYCHO-SOCIALES DU HANDICAP** (3 h par sem. - 2 cr.)
Dans ce cours, étudiant entame une réflexion sur certaines formes de handicap et aux conséquences dans la vie de la personne handicapée. Il aura à s'interroger sur différents concepts de réadaptation et sur leurs correspondances au niveau des attitudes thérapeutiques. Il devra examiner les origines attitudes face à la personne handicapée (de la famille, de l'entourage, de la collectivité). Préalable : PSY 2512 ERG 2521.

**ERG 2541 PRINCIPES D'ÉVALUATION ET DE TRAITEMENT EN ERGOTHÉRAPIE** (5 h par sem. - 4 cr.)
L'étudiant apprend l'importance de l'évaluation et de la participation des clients de traitement dans la pratique ergothérapique. Il est mis aux techniques d'analyse de la tâche et d'adaptation du client dans toutes les sphères du quotidien. Puis il apprend les principes thérapeutiques qui sous-tendent un programme de soins basé sur cette évaluation. Préalable : NAP 2120 KIN 2511 PSY 1000 ERG 2521.

**ERG 3090 INTERNAT** (2 mois - temps plein - 9 cr.)
Placé par l'Association canadienne des ergothérapeutes, étudiant est admis à agir dans un milieu clinique avec des clients présentant des problèmes d'ordre physique ou psychosocial. Il acquiert une expérience concrète auprès des clients. Sous la supervision, il devrait pouvoir assumer la totale responsabilité de certains clients et partager la responsabilité de la majorité des clients avec son superviseur.

**ERG 3095 ERGOTHÉRAPIE CLINIQUE** (12 jours-sem. - 4 cr.)
L'étudiant sera appelé à suivre certains clients pendant la session. Il participera aux activités aux évaluations, aux traitements ergothérapiques et à la vie professionnelle du département et devra comprendre les modes d'intervention multidisciplinaires. Selon le milieu, il sera confronté à certaines approches spécialisées.

**ERG 3521 ORTHÈSES ET AIDES TECHNIQUES** (4 h par sem. - 3 cr.)
Suite à une révision systématique des principes de kinésiologie, l'étudiant apprend à concevoir des orthèses et aides techniques répondant aux cas de la biomécanique par un processus de résolution de problème. Il apprend à mesurer son rayon thérapeutique et à évaluer les besoins liés de l'individu en le domaine. Des notions relatives aux prothèses sont proposées. Préalable : NAP 2120 KIN 2511 ERG 2541.

**ERG 3531 ERGOTHÉRAPIE ET LA PERSONNE ÂGÉE**
[illegible]

**ERG 3541 GROUPES EN ERGOTHÉRAPIE**
[illegible]

**ERG 3611 ERGOTHÉRAPIE ET L'ADULTE**
[illegible]

**ERG 3631 ERGOTHÉRAPIE : ENFANCE ET ADOLESCENCE**
[illegible]

**ERG 4098 ERGOTHÉRAPIE CLINIQUE III**
[illegible]

**ERG 4099 ERGOTHÉRAPIE CLINIQUE IV**
[illegible]

**ERG 4101 PROBLEMATIC OF THE HEAD-INJURED PERSON**
[illegible]

**ERG 4102 OCCUPATIONAL THERAPY AND ACTIONS IN THE COMMUNITY**
[illegible]

**ERG 4103 GROUP DYNAMICS AND GROWTH**
[illegible]

**ERG 4104 MENTAL RETARDATION AND OCCUPATIONAL THERAPY**
[illegible]

**ERG 4501 PROBLÉMATIQUE DE LA PERSONNE CÉRÉBROLÉSÉE**
[illegible]

**ERG 4502 INTERVENTION ERGOTHÉRAPIQUE EN MILIEU COMMUNAUTAIRE**
[illegible]

**ERG 4503 GROUPE ET CROISSANCE**
[illegible]

**ERG 4504 DÉFICIENCE MENTALE ET ERGOTHÉRAPIE**
[illegible]

**ERG 4511 ASPECTS THÉRAPEUTIQUES ET RELATION D'AIDE EN ERGOTHÉRAPIE**
[illegible]

**ERG 4521 ERGONOMIE, PRÉVENTION ET ÉVALUATION DU RETOUR AU TRAVAIL**
[illegible]

**ERG 4522 ERGOTHÉRAPIE ET TECHNOLOGIE**
[illegible]

**ERG 4523 BARRIÈRES ARCHITECTURALES**
[illegible]

**ERG 4531 ERGOTHÉRAPIE ET MONDE SYMBOLIQUE**
[illegible]

**ERG 4532 ERGOTHÉRAPIE ET TECHNIQUES SPÉCIALISÉES**
[illegible]

**ERG 4641 SÉMINAIRE D'INTÉGRATION**
[illegible]

**ERG 4701 RECHERCHE ET ERGOTHÉRAPIE : THÈMES PARTICULIERS**
[illegible]

**ERG 4702 CHRONICITÉ ET ERGOTHÉRAPIE**
[illegible]

**ERG 4703 ÉVALUATION DE LA PERCEPTION EN ERGOTHÉRAPIE** [illegible]

[illegible]

**ERG 4704 ERGOTHÉRAPIE ET NÉONATOLOGIE** [illegible]

[illegible]

**ERG 4705 ÉPISTÉMOLOGIE DE L'ERGOTHÉRAPIE** [illegible]

[illegible]

**ERG 4812 PRINCIPES D'ADMINISTRATION PRINCIPLES OF ADMINISTRATION** [illegible]

[illegible]

**FEM 3520 LES FEMMES ET LA SANTÉ** [illegible]

[illegible]

**KIN 2710 APPRENTISSAGE PSYCHOMOTEUR ET PERCEPTION** [illegible]

[illegible]

**KIN 2511 INTRODUCTION À LA BIOMÉCANIQUE DU MOUVEMENT HUMAIN** [illegible]

[illegible]

**KIN 3511 MÉCANIQUE ARTICULAIRE** [illegible]

[illegible]

**KIN 2713 PHYSIOLOGIE DE L'EXERCICE ET DU TRAVAIL** [illegible]

[illegible]

**KIN 2719 DÉVELOPPEMENT DES HABILETÉS MOTRICES DU MOUVEMENT HUMAIN** [illegible]

[illegible]

**KIN 4711 ANALYSE BIOMÉCANIQUE DU MOUVEMENT HUMAIN** [illegible]

[illegible]

**NAP 2100 NEURO-ANATOMY AND NEURO-PHYSIOLOGY** [illegible]

Integrated course on the structure and function of the nervous system. [illegible] Introduction to ontogeny, neurodevelopment and plasticity. Elements of neuropsychology.

**NAP 2131 NEURO-ANATOMY AND NEURO-PHYSIOLOGY** [illegible]

An integrated course on the structure and function of the human brain and spinal cord, emphasizing topics of clinical importance. The course consists of lectures, tutorials and laboratory demonstration given by the staff of the Departments of Anatomy and Physiology and other invited lecturers.

**NSG 3101 RESEARCH METHODS** [illegible]

The focus of this course is on critical appraisal of research studies which are relevant to nursing practice. Concepts and principles underlying criteria for evaluation are presented and applied to studies which employ various research models. Critical appraisal will focus on identifying components of a study, analysing their strengths and weaknesses in meeting the study's objectives and identifying the implications the results may have on practice.

**PCT 3011 PSYCHIATRIE AUX DIFFÉRENTS ÂGES DE LA VIE PSYCHIATRY AT THE DIFFERENT STAGES OF LIFE** [illegible]

[illegible]

**PEP 1561 MOUVEMENT HUMAIN** [illegible]

[illegible]

**PEP 2506 DANSE** [illegible]

[illegible]

**PEP 3502 LE DÉVELOPPEMENT DU MOUVEMENT** [illegible]

[illegible]

**PHI 1770 ANTHROPOLOGIE PHILOSOPHIQUE** [illegible]

[illegible]

**PHS 1100 PHYSIOLOGY I** [illegible]

[illegible]

**PHS 2300 PHYSIOLOGY II** [illegible]

[illegible]

**PHT 1067 STAGE I** [illegible]

[illegible]

**PHT 1503 ÉLÉMENTS DE PHYSIOTHÉRAPIE** [illegible]

[illegible]

**PHT 1504 PRINCIPES ET MÉTHODES CLINIQUES DE BASE I** [illegible]

[illegible]

**PHT 1505 PRINCIPES ET MÉTHODES CLINIQUES DE BASE II** [illegible]

[illegible]

**PHT 1508 AGENTS PHYSIQUES ET ÉLECTROTHÉRAPIE DE BASE** [illegible]

[illegible]

**PHT 2017 STAGE II** [illegible]

[illegible]

**PHT 2511 PATHO-KINÉSIOLOGIE ET ÉVALUATION FONCTIONNELLE** (2 h.p.s.s. - [illegible])
Cours théorique et pratique sur l'analyse du mouvement pathologique et de l'évaluation fonctionnelle chez la clientèle de réadaptation présentant des problèmes d'ordre neuro-musculo-squelettique.

**PHT 2514 ÉLECTROMYOGRAPHIE ET ÉLECTRODIAGNOSTIC** (3 h.p.s.s. - 2 cr.)
Cours théorique et pratique sur l'utilisation clinique de l'EMG et des tests nerveux et musculaires comme diagnostic en physiothérapie.

**PHT 2515 ÉVALUATION PHYSIQUE ET PRINCIPES DE TRAITEMENT** (5 h.p.s.s. - 3 cr.)
Cours théorique et pratique de l'évaluation objective de la force musculaire et de l'anatomie fonctionnelle, des principes de renforcement musculaire et de la rééducation à la marche.

**PHT 2516 ÉVALUATION NEUROLOGIQUE ET PRINCIPES DE TRAITEMENT** (5 h.p.s.s. - 3 cr.)
Cours théorique et pratique de l'évaluation et du traitement des affections neurologiques les plus communes pour l'âge adulte.

**PHT 3032 STAGE III** (3 cr.)
Intégration de six semaines (210 heures) dans un service de réadaptation et approfondissement de la démarche d'évaluation et d'intervention auprès d'une clientèle présentant des problèmes du système neuro-musculo-squelettique.

**PHT 3033 STAGE IV** (4 cr.)
Intégration de huit semaines (280 heures) dans un service de réadaptation, apprentissage de la démarche d'évaluation et d'intervention auprès d'une clientèle présentant des problèmes des systèmes cardio-vasculaire et respiratoire et actualisation des compétences acquises lors des expériences pratiques précédentes.

**PHT 3519 PHYSIO-PATHOLOGIE CARDIO-VASCULAIRE ET RESPIRATOIRE ET TRAITEMENT MÉDICO-CHIRURGICAL** (2 h.p.s.s. - 2 cr.)
Cours théorique sur la physio-pathologie, la sémiologie et la thérapeutique médico-chirurgicale des affections cardio-vasculaires et respiratoires.

**PHT 3520 MANIFESTATIONS NEURO-MUSCULO-SQUELETTIQUES DES MALADIES SYSTÉMIQUES** (2 h.p.s.s. - 2 cr.)
Cours théorique sur l'étiologie et la pathologie de désordres biochimiques ayant des manifestations sur le système locomoteur et sur les principaux agents pharmacologiques utilisés dans le domaine de la physiothérapie. Les interventions pour le traitement en physiothérapie sont [illegible].

**PHT 3522 AIDES TECHNIQUES** (4 h.p.s.s. - 2 cr.)
Cours théorique et pratique sur l'évaluation, les implantations et la fabrication des orthèses, des prothèses et aides adaptives en réadaptation physique.

**PHT 3523 PROBLÈMES NEUROLOGIQUES : LOGIQUE ET MÉTHODES** (5 h.p.s.s. - 3 cr.)
Cours théorique et pratique sur les considérations neurophysiologiques des techniques et méthodes employées en physiothérapie dans le traitement des affections neurologiques.

**PHT 3524 PROBLÈMES RHUMATOLOGIQUES ET ORTHOPÉDIQUES : IDENTIFICATION ET TRAITEMENT** (5 h.p.s.s. - 3 cr.)
Évaluation et traitement des affections rhumatologiques, respiratoires et orthopédiques en physiothérapie.

**PHT 3525 PHYSIOTHÉRAPIE EN PÉDIATRIE** (4 h.p.s.s. - 2 cr.)
Évaluation et traitement des affections neurologiques, respiratoires et orthopédiques en physiothérapie.

**PHT 3526 PROBLÈMES CARDIO-VASCULAIRES ET RESPIRATOIRES : IDENTIFICATION ET TRAITEMENT** (4 h.p.s.s. - 2 cr.)
Évaluation et traitement des affections cardiaques, vasculaires et respiratoires de l'âge adulte.

**PHT 3527 MOBILISATIONS ARTICULAIRES DES MEMBRES ET DE LA COLONNE VERTÉBRALE (THÉRAPIE MANUELLE I)** (5 h.p.s.s. - 3 cr.)
Cours théorique et pratique de l'évaluation et des techniques de base de mobilisations des structures neuro-musculo-squelettiques de la colonne et des membres.

**PHT 3528 LÉSIONS DES TISSUS MOUS : DÉMARCHE ÉVALUATIVE ET THÉRAPEUTIQUE** (5 h.p.s.s. - 2 cr.)
Cours théorique et pratique sur l'évaluation et le traitement physiothérapique de l'ensemble des pathologies impliquant des lésions d'autres traumatismes des tissus mous.

**PHT 3529 ÉLECTRO-KINÉSIE, RÉTROACTION ÉLECTROMYOGRAPHIQUE ET LASER** (4 h.p.s.s. - 2 cr.)
Cours théorique et pratique sur l'évaluation et le traitement des affections du système neuro-musculo-squelettique à l'aide des courants stimulo-moteurs et de l'EMG et laser.

**PHT 3530 ÉLECTROTHÉRAPIE ET ÉLECTROACUPUNCTURE** (5 h.p.s.s. - 3 cr.)
Cours théorique et pratique sur l'utilisation des différents types de courants analgésiques et des points d'acupuncture dans le traitement de la douleur.

**PHT 3531 PHYSIOTHÉRAPIE DE L'AMPUTÉ, DU BRÛLÉ ET EN PÉRINATALITÉ** (4 h.p.s.s. - 2 cr.)
Cours théorique et pratique sur l'évaluation et le traitement physiothérapeutique de la problématique de l'amputé, du brûlé et des besoins de la femme en période pré et post-partum.

**PHT 4045 STAGE V** (2 cr.)
Stage d'environ 156 heures dans un service de réadaptation où l'étudiant améliore ses compétences cliniques auprès d'une clientèle présentant des problèmes plus complexes d'ordre neuro-musculo-squelettique, respiratoire et cardio-vasculaire.

**PHT 4046 STAGE VI** (4 cr.)
Période d'expérience pratique (280 heures) où l'étudiant est appelé d'une part à faire la synthèse et l'intégration du savoir, du savoir-faire et du savoir-être acquis et, d'autre part, à maîtriser les compétences cliniques nécessaires à la résolution de problèmes complexes rencontrés en physiothérapie.

**PHT 4535 SÉMINAIRE D'INTÉGRATION ET DE RECHERCHE EN PHYSIOTHÉRAPIE** (3 h.p.s.s. - 3 cr.)
Cours d'initiation pratique sur une ou plusieurs étapes de la démarche scientifique en physiothérapie. L'étudiant sera amené à rédiger sous supervision un article de recension des écrits ou de type expérimental.

**PHT 4537 ENVIRONNEMENT ET SANTÉ AU TRAVAIL : APPROCHE ERGONOMIQUE** (4 h.p.s.s. - 3 cr.)
Cours théorique sur l'évaluation et les préventions physiothérapeutiques des incapacités psycho-neuro-sensori-motrices reliées à l'environnement de travail ou de vie quotidienne.

**PHT 4538 PHYSIOTHÉRAPIE EN GÉRIATRIE ET GÉRONTOLOGIE** (3 h.p.s.s. - 2 cr.)
Cours théorique sur l'évaluation et l'approche physiothérapique de problèmes médico-cliniques propres à la clientèle du troisième âge.

**PHT 4539 MOBILISATIONS ARTICULAIRES DES MEMBRES ET DE LA COLONNE VERTÉBRALE II** (5 h.p.s.s. - 3 cr.)
Cours théorique et pratique de l'évaluation des techniques de mobilisations plus avancées des structures neuro-musculo-squelettiques de la colonne et des membres.

**PHT 4540 PRATIQUE DE LA PHYSIOTHÉRAPIE EN SANTÉ MENTALE ET COMMUNAUTAIRE** (3 h.p.s.s. - 3 cr.)
Cours théorique sur l'approche physiothérapique de la clientèle de réadaptation en santé mentale et communautaire.

**PHT 4541 PHYSIOTHÉRAPIE SPORTIVE** (5 h.p.s.s. - 3 cr.)
Cours théorique et pratique sur l'évaluation, le traitement et la prévention en physiothérapie des blessures et traumatismes sportifs.

**PHT 4542 TECHNIQUE OSTÉOPATHIQUE APPLIQUÉE EN PHYSIOTHÉRAPIE** (5 h.p.s.s. - 3 cr.)
Cours théorique et pratique de l'évaluation et du traitement ostéopathique des problèmes de rééducation physique.

**PHT 4543 APPROCHES ET MÉTHODES THÉRAPEUTIQUES SPÉCIALES** (5 h.p.s.s. - 3 cr.)
Cours théorique et pratique de certaines thérapeutiques utilisées en physiothérapie telles que Mézières, le massage réflexe, le Bad Ragaz, l'acupressure.

**PHT 4547 LA PLANIFICATION ET L'ÉVALUATION DE LA PHYSIOTHÉRAPIE** (3 h.p.s.s. - 3 cr.)
Cours d'introduction à la problématique de la planification et de l'évaluation de la qualité et de la quantité des services de physiothérapie requis versus ceux fournis à la population. Concepts d'intrants, de processus, d'extrants en physiothérapie et mesures d'évaluation du processus et des résultats, facteurs de besoins de santé, de service, de ressource, de planification et d'évaluation des programmes de physiothérapie.

**PHT 4548 ASPECTS SPÉCIAUX DE LA PRATIQUE EN PHYSIOTHÉRAPIE** (3 h.p.s.s. - 3 cr.)
La physiothérapie est abordée sous un angle global par rapport à l'individu et à la société. Description du rôle de plusieurs facteurs sur le comportement du client et du physiothérapeute. Le processus d'adaptation et de réadaptation y est analysé à égard de l'environnement social du client et des valeurs ou attitudes de ce dernier. Critique du rôle du physiothérapeute.

**PSY 1600 INTRODUCTION À LA PSYCHOLOGIE** (3 h.p.s. - 6 cr.)
Définition de la psychologie : son objet et sa méthode. Hérédité, environnement et développement humain. Système nerveux et phénomènes de conscience. Processus sensoriel et perception. Processus cognitifs complexes : mémoire, langage et pensée. Processus d'apprentissage. Émotion et motivation. Personnalité : définition, théories et évaluation. Santé mentale, comportement anormal et approches thérapeutiques. Psychologie sociale : définition, concepts de base et applications. Perspective historique.

**PSY 2512 PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT : FONDEMENT THÉORIQUE ET ÉVOLUTION DE L'ENFANT** (3 h.p.s.s. - 3 cr.)
Concepts de base et définitions des termes. Aperçu général des différentes théories du développement de l'enfant et de leur relation avec les facteurs de l'hérédité et du [illegible]. Examen de grandes étapes du développement pré- et post-[illegible]

**PHT 2511. PATHO-KINÉSIOLOGIE ET ÉVALUATION FONCTIONNELLE** (2 h.p.s. - 2 cr.)
Cours théorique et pratique sur l'analyse du mouvement pathologique et de l'évaluation fonctionnelle chez la clientèle de réadaptation présentant des problèmes d'ordre neuro-musculo-squelettique.

**PHT 2514. ÉLECTROMYOGRAPHIE ET ÉLECTRODIAGNOSTIC** (3 h.p.s. - 2 cr.)
Cours théorique et pratique sur l'utilisation clinique de l'EMG et des tests nerveux et musculaires comme diagnostic en physiothérapie.

**PHT 2515. ÉVALUATION PHYSIQUE ET PRINCIPES DE TRAITEMENT** (5 h.p.s. - 3 cr.)
Cours théorique et pratique de l'évaluation objective de la force musculaire et de l'anatomie fonctionnelle, des principes de renforcement musculaire et de la rééducation à la marche.

**PHT 2516. ÉVALUATION NEUROLOGIQUE ET PRINCIPES DE TRAITEMENT** (5 h.p.s. - 3 cr.)
Cours théorique et pratique de l'évaluation et du traitement des affections neurologiques les plus communes pour l'âge adulte.

**PHT 3032. STAGE III** (3 cr.)
Intégration de six semaines (210 heures) dans un service de réadaptation et approfondissement de la démarche d'évaluation et d'intervention auprès d'une clientèle présentant des problèmes du système neuro-musculo-squelettique.

**PHT 3033. STAGE IV** (4 cr.)
Intégration de huit semaines (280 heures) dans un service de réadaptation, apprentissage de la démarche d'évaluation et d'intervention auprès d'une clientèle présentant des problèmes des systèmes cardio-vasculaire et respiratoire et actualisation des compétences acquises lors des expériences pratiques précédentes.

**PHT 3519. PHYSIO-PATHOLOGIE CARDIO-VASCULAIRE ET RESPIRATOIRE ET TRAITEMENT MÉDICO-CHIRURGICAL** (2 h.p.s. - 2 cr.)
Cours théorique sur la physio-pathologie, la séméiologie et la thérapeutique médico-chirurgicale des affections cardio-vasculaires et respiratoires.

**PHT 3520. MANIFESTATIONS NEURO-MUSCULO-SQUELETTIQUES DES MALADIES SYSTÉMIQUES** (2 h.p.s. - 2 cr.)
Cours théorique sur l'étiologie et la pathologie de désordres biochimiques ayant des manifestations sur le système locomoteur et sur les principaux agents pharmacologiques utilisés dans le domaine de la physiothérapie. Les interactions pour le traitement en physiothérapie sont tirées.

**PHT 3522. AIDES TECHNIQUES** (4 h.p.s. - 2 cr.)
Cours théorique et pratique sur l'évaluation, les implantations et la fabrication des orthèses, des prothèses et aides adaptives en réadaptation physique.

**PHT 3523. PROBLÈMES NEUROLOGIQUES : LOGIQUE ET MÉTHODES** (5 h.p.s. - 3 cr.)
Cours théorique et pratique sur les considérations neurophysiologiques des techniques et méthodes employées en physiothérapie dans le traitement des affections neurologiques.

**PHT 3524. PROBLÈMES RHUMATOLOGIQUES ET ORTHOPÉDIQUES : IDENTIFICATION ET TRAITEMENT** (5 h.p.s. - 3 cr.)
Évaluation et traitement des affections rhumatologiques, respiratoires et orthopédiques en physiothérapie.

**PHT 3525. PHYSIOTHÉRAPIE EN PÉDIATRIE** (4 h.p.s. - 2 cr.)
Évaluation et traitement des affections neurologiques, respiratoires et orthopédiques en physiothérapie.

**PHT 3526. PROBLÈMES CARDIO-VASCULAIRES ET RESPIRATOIRES : IDENTIFICATION ET TRAITEMENT** (4 h.p.s. - 2 cr.)
Évaluation et traitement des affections cardiaques, vasculaires et respiratoires de l'âge adulte.

**PHT 3527. MOBILISATIONS ARTICULAIRES DES MEMBRES ET DE LA COLONNE VERTÉBRALE (THÉRAPIE MANUELLE I)** (5 h.p.s. - 3 cr.)
Cours théorique et pratique de l'évaluation et des techniques de base de mobilisations des structures neuro-musculo-squelettiques de la colonne et des membres.

**PHT 3528. LÉSIONS DES TISSUS MOUS : DÉMARCHE ÉVALUATIVE ET THÉRAPEUTIQUE** (5 h.p.s. - 2 cr.)
Cours théorique et pratique sur l'évaluation et le traitement physiothérapique de l'ensemble des pathologies impliquant des lésions d'autres traumatismes des tissus mous.

**PHT 3529. ÉLECTRO-KINÉSIE, RÉTROACTION ÉLECTROMYOGRAPHIQUE ET LASER** (4 h.p.s. - 2 cr.)
Cours théorique et pratique sur l'évaluation et le traitement des affections du système neuro-musculo-squelettique à l'aide des courants stimulo-moteurs et de l'EMG et laser.

**PHT 3530. ÉLECTROTHÉRAPIE ET ÉLECTROACUPUNCTURE** (5 h.p.s. - 3 cr.)
Cours théorique et pratique sur l'utilisation des différents types de courants analgésiques et des points d'acupuncture dans le traitement de la douleur.

**PHT 3531. PHYSIOTHÉRAPIE DE L'AMPUTÉ, DU BRÛLÉ ET EN PÉRINATALITÉ** (4 h.p.s. - 2 cr.)
Cours théorique et pratique sur l'évaluation et le traitement physiothérapeutique de la problématique de l'amputé, du brûlé et des besoins de la femme en période pré et post partum.

**PHT 4045. STAGE V** (2 cr.)
Stage période d'environ 156 heures dans un service de réadaptation où l'étudiant améliore ses compétences cliniques auprès d'une clientèle présentant des problèmes plus complexes d'ordre neuro-musculo-squelettique, respiratoire et cardio-vasculaire.

**PHT 4046. STAGE VI** (4 cr.)
Période d'expérience pratique (280 heures) où l'étudiant est appelé d'une part, à faire la synthèse et l'intégration du savoir, du savoir-faire et du savoir-être acquis et d'autre part, à maîtriser les compétences cliniques nécessaires à la résolution de problèmes complexes rencontrés en physiothérapie.

**PHT 4535. SÉMINAIRE D'INTÉGRATION ET DE RECHERCHE EN PHYSIOTHÉRAPIE** (5 h.p.s. - 3 cr.)
Cours d'initiation pratique sur une ou plusieurs étapes de la démarche scientifique en physiothérapie. L'étudiant sera amené à rédiger sous supervision un article de recension des écrits ou de type expérimental.

**PHT 4537. ENVIRONNEMENT ET SANTÉ AU TRAVAIL : APPROCHE ERGONOMIQUE** (4 h.p.s. - 3 cr.)
Cours théorique sur l'évaluation et les préventions physiothérapeutiques des incapacités psycho-neuro-sensori-motrices reliées à l'environnement de travail ou de vie quotidienne.

**PHT 4538. PHYSIOTHÉRAPIE EN GÉRIATRIE ET GÉRONTOLOGIE** (3 h.p.s. - 2 cr.)
Cours théorique sur l'évaluation et l'approche physiothérapique de problèmes médico-cliniques propres à la clientèle du troisième âge.

**PHT 4539. MOBILISATIONS ARTICULAIRES DES MEMBRES ET DE LA COLONNE VERTÉBRALE II** (5 h.p.s. - 3 cr.)
Cours théorique et pratique de l'évaluation des techniques de mobilisations plus avancées des structures neuro-musculo-squelettiques de la colonne et des membres.

**PHT 4540. PRATIQUE DE LA PHYSIOTHÉRAPIE EN SANTÉ MENTALE ET COMMUNAUTAIRE** (5 h.p.s. - 3 cr.)
Cours théorique sur l'approche physiothérapique de la clientèle de réadaptation en santé mentale et communautaire.

**PHT 4541. PHYSIOTHÉRAPIE SPORTIVE** (5 h.p.s. - 3 cr.)
Cours théorique et pratique sur l'évaluation, le traitement et la prévention en physiothérapie des blessures et traumatismes sportifs.

**PHT 4542. TECHNIQUE OSTÉOPATHIQUE APPLIQUÉE EN PHYSIOTHÉRAPIE** (5 h.p.s. - 3 cr.)
Cours théorique et pratique de l'évaluation et du traitement ostéopathique des problèmes de rééducation physique.

**PHT 4543. APPROCHES ET MÉTHODES THÉRAPEUTIQUES SPÉCIALES** (5 h.p.s. - 3 cr.)
Cours théorique et pratique de certaines thérapeutiques utilisées en physiothérapie telles que Mézières, le massage réflexe, le Bac Paçés, l'acupressure.

**PHT 4547. LA PLANIFICATION ET L'ÉVALUATION DE LA PHYSIOTHÉRAPIE** (3 h.p.s. - 3 cr.)
Cours d'introduction à la problématique de la planification et de l'évaluation de la qualité et de la quantité des services de physiothérapie reçus versus leurs fruits à la population. Concepts d'intrants, de processus, d'extrants en physiothérapie et mesures d'évaluation du processus et des résultats. Notions de besoins, de santé, de service, de ressource, de priorisation et d'évaluation des programmes de physiothérapie.

**PHT 4548. ASPECTS SPÉCIAUX DE LA PRATIQUE EN PHYSIOTHÉRAPIE** (3 h.p.s. - 3 cr.)
La physiothérapie est abordée sous un angle global par rapport à l'individu et à la société. Description du rôle de plusieurs facteurs sur le comportement du client et du physiothérapeute. Le processus d'adaptation et de réadaptation y est analysé, à égard de l'environnement social du client et des valeurs ou attitudes de ce dernier. Critique du rôle du physiothérapeute.

**PSY 1600. INTRODUCTION À LA PSYCHOLOGIE** (3 h.p.s. - 6 cr.)
Définition de la psychologie : son objet et sa méthode. Hérédité, environnement et développement humain. Système nerveux et phénomènes de conscience. Processus sensoriel et perception. Processus cognitifs complexes : mémoire, langage et pensée. Processus d'apprentissage. Émotion et motivation. Personnalité : définition, théories et évaluation. Santé mentale, comportement anormal et approches thérapeutiques. Psychologie sociale : définition, concepts de base et applications. Perspective historique.

**PSY 2512. PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT : FONDEMENT THÉORIQUE ET ÉVOLUTION DE L'ENFANT** (3 h.p.s. - 3 cr.)
Concepts de base et définitions des termes. Aperçu général des différentes théories du développement de l'enfant et de leur relation avec les facteurs de l'hérédité et de l'environnement. Examen de grandes étapes du développement pré- et postnatal de l'enfant. *Préalable* : PSY 1600.

**PSY 2513 PSYCHOLOGIE POST-ENFANTILE : ADOLESCENCE, PERIODE ADULTE ET VIEILLESSE** (3 h p s s : 3 cr)

[illegible] psychologique propres à l'adolescence, à la période du jeune adulte et à celle du vieillissement. Examen du concept de soi et des facteurs liés à sa mise. Préalable : PSY 2512

**PSY 3703 THEORIES DE LA PERSONNALITE** (3 h p s s : 3 cr)

Introduction aux principales théories de la personnalité. Les principales écoles. Les caractéristiques générales de la théorie ou étude d'un représentant important de chaque école.

**PSY 4571 PSYCHOLOGIE PATHOLOGIQUE** (3 h p s s : 3 cr)

Introduction à une ou plusieurs approches de la psychopathologie et des périodes critiques de développement qui y sont reliées. Etude de l'anxiété et de la dépression. Les névroses, les psychoses, les troubles de comportement et des autres conditions pathologiques.

**PSY 4703 ETUDE DE LA PERSONNALITE : THEMES PARTICULIERS** (3 h p s s : 3 cr)

Etude de thèmes particuliers en théories de la personnalité. Le contenu est sujet à changer d'une année à l'autre. Préalable : PSY 3703

**REA 2911 PATHOLOGIE DU SYSTEME MUSCULO-SQUELETTIQUE ET TRAITEMENT MEDICO-CHIRURGICAL** (3 h p s s : 3 cr)

Introduction à l'immunologie et à la génétique. Notions de réaction inflammatoire. Etude de l'étiologie de la pathophysiologie et des traitements médical et chirurgical des problèmes musculo-squelettiques et des brûlures.

**REA 2931 PATHOLOGIE DU SYSTEME NEURO-MOTEUR ET TRAITEMENT MEDICO-CHIRURGICAL** (3 h p s s : 3 cr)

Eléments d'examen clinique et de diagnostic différentiel. Etude de l'étiologie de la pathophysiologie et des traitements médical et chirurgical des problèmes neurologiques et cérébraux.

**SOC 2569 INTRODUCTION A L'ETUDE DE LA DEVIANCE ET DES PROBLEMES SOCIAUX** (3 h p s s : 3 cr)

Analyse sociologique de la déviance et des problèmes sociaux. Théorie et méthode dans l'analyse de certains cas de déviance et des problèmes sociaux (ex. : la pauvreté, le crime, la maladie mentale, etc.).

**SOC 3704 SOCIOLOGIE DE LA CULTURE** (3 h p s s : 3 cr)

Détails théoriques concernant le concept et la place de la culture dans la vie sociale. Certaines pratiques et expressions culturelles pourront constituer l'objet d'une analyse spécifique.

**SOC 4508 ART, CULTURE ET SOCIETE** (3 h p s s : 3 cr)

Analyse des articulations entre les dimensions artistique, culturelle et socio-historique. Etude de la porte socio-historique et esthétique de manifestations culturelles concrètes telles que la musique, la peinture, le cinéma, le roman, le théâtre, la poésie, etc.

**SOC 4513 SOCIOLOGIE DU TRAVAIL** (3 h p s s : 3 cr)

Etude particulière de l'aspect dynamique et changeant du travail. Différents types de maîtrise, professionnalisation, importance croissante des services et du potentiel technologique. La sociologie du marché du travail, relations industrielles et ouvrières. Relation entre le milieu de travail et certains aspects de la société industrielle environnante.

**SOC 4539 DEVIANCE ET PROBLEMES SOCIAUX AU CANADA** (3 h p s s : 3 cr)

Analyse théorique de certains problèmes sociaux au Canada et de leurs solutions au niveau institutionnel.

## REGLEMENT SUR LA FRAUDE SCOLAIRE

### Premier cycle

#### I DEFINITION

1 Est considérée comme fraude scolaire tout acte commis par un étudiant ou étudiante sur lequel avait pour résultat la falsification de son évaluation scolaire ou de celle d'un autre étudiant ou étudiante. Sans restreindre la généralité de cette définition, il y a fraude scolaire lorsqu'un étudiant ou étudiante se livre à l'un des actes suivants :

a) commet un plagiat ou triche de quelque façon que ce soit ;

b) remet un travail dont il ou elle n'est pas, en tout ou en partie, l'auteur, exception faite des citations et références dûment indiquées. Un tel travail comprend un devoir écrit, une dissertation, un essai, un examen, un rapport de recherche et une thèse, que le travail soit présenté par écrit, oralement, ou sous une autre forme ;

c) présente des données de recherche qui ont été falsifiées ou inventées de quelque façon que ce soit ;

d) falsifie en : attribuant à une source inventée, un énoncé ou une référence ;

e) présente, sans autorisation écrite préalable des professeurs intéressés et ou de l'unité scolaire intéressée, le même travail ou une partie importante d'un même travail dans plus d'un cours. Ou une thèse ou un autre travail déjà présenté ailleurs ;

f) falsifie une évaluation scolaire ou la dénature, utilise une pièce justificative d'un dossier scolaire qui a été contrefaite ou falsifiée, ou en facilite l'utilisation ;

g) entreprend toute autre action dans le but de falsifier une évaluation scolaire.

## POLICY ON ACADEMIC FRAUD

### Undergraduate Studies

#### I DEFINITION

1 Academic fraud is an act by a student which may result in a false academic evaluation of that student or of another student. Without limiting the generality of this definition, academic fraud occurs when a student commits any of the following offenses :

a) Commits plagiarism or cheating of any kind ;

b) Submits a work of which the student is not the author, in whole or in part (except for duly cited quotations or references). Such work may include an academic paper, an essay, a test, an examination, a research report, and a thesis, whether written, oral, or other form ;

c) Presents research data which has been falsified or concocted in any way ;

d) Attributes a purported statement of fact or reference to a source which has been concocted ;

e) Submits the same piece of work or significant part thereof for more than one course, or a thesis or other work which has already been submitted elsewhere, without written authorization of the professor(s) concerned, and/or of the academic unit concerned ;

f) Falsifies an academic evaluation, misrepresents an academic evaluation, uses a forged or falsified academic record or supporting document, or facilitates the use of a falsified academic record or supporting document ;

g) Undertakes any other action for the purpose of falsifying an academic evaluation.

II SANCTIONS

2 L'étudiant ou l'étudiante qui a commis ou tenté de commettre un acte de fraude scolaire, ou qui en a été complice, est passible de l'une ou plusieurs des sanctions suivantes :

a) la note F ou zéro pour le travail en cause ;

b) la note F ou zéro pour le cours en cause ;

c) la perte de tous les crédits de la session en cause ;

d) la perte de tous les crédits de l'année scolaire en cause ;

e) la suspension de son programme ou de sa faculté pendant au moins une session et au plus trois ans ;

f) l'expulsion de la faculté ;

g) l'expulsion de l'Université d'Ottawa ;

h) l'annulation ou la révocation d'un grade, diplôme ou certificat préalablement décerné, mais dont l'octroi devient entaché par un acte de fraude découvert par la suite ;

i) l'inclusion au relevé de notes officiel de la mention « Sanction imposée pour contravention au règlement de l'Université sur la fraude scolaire ».

III POUVOIRS DE DÉCISION

3 Les sanctions prévues aux articles 2 a) à 2 e) inclusivement sont du ressort de la faculté dans laquelle est inscrit l'étudiant. Les sanctions prévues aux articles 2 f) à 2 i) inclusivement sont, sur recommandation de la faculté, du ressort du *Comité du Sénat pour l'étude de cas individuels*. La décision prise s'applique immédiatement, nonobstant appel.

IV PROCÉDURE

4 Toute accusation de fraude est portée par écrit, pièces justificatives à l'appui, au doyen de la faculté dans laquelle l'étudiant est inscrit.

5 Lorsque le doyen ou son représentant estime que l'accusation est motivée :

a) il remet le dossier à un comité d'enquête d'au moins trois personnes qu'il nomme lui-même ;

b) il adresse une lettre à l'étudiant pour l'informer, pièces justificatives à l'appui, de l'accusation qui pèse sur lui et il joint à cette lettre une copie du présent règlement.

6 Le comité d'enquête :

a) invite l'étudiant à lui soumettre par écrit, dans un délai prescrit, toute information ou toute pièce supplémentaire appropriée à l'accusation qui pèse sur lui et ou, lorsqu'il le juge approprié, l'invite à se présenter devant lui pour présenter sa cause ;

b) réclame toute autre pièce ou toute autre information susceptible de l'éclairer.

7 Muni de ces pièces et de ces informations, et une fois qu'il a donné à l'étudiant l'occasion de se faire entendre par écrit ou oralement, le comité d'enquête :

a) ou bien conclut que l'accusation n'est pas suffisamment fondée, et il rend un non-lieu ;

b) ou bien conclut que l'accusation est fondée et sérieuse, et il transmet alors un bref rapport au doyen, en y recommandant une sanction appropriée.

L'étudiant est informé, par le doyen, des conclusions du comité d'enquête et de la suite des procédures. Il informe l'étudiant concerné qu'il peut, s'il le désire, soumettre des commentaires concernant le rapport du comité d'enquête, pourvu qu'il le fasse dans les dix jours ouvrables suivant l'envoi du rapport du comité d'enquête, et qu'il le fasse par écrit.

8 Le rapport du comité d'enquête et, le cas échéant, les représentations écrites de l'étudiant sont soumis au Comité exécutif de la faculté (ou son équivalent à cette fin), pour décision ou recommandation, selon que la sanction est du ressort de la faculté ou du *Comité du Sénat pour l'étude de cas individuels*.

I SANCTIONS

2 A student who has committed or attempted to commit academic fraud, or who has been a party to academic fraud, is subject to one or more of the following sanctions:

a) The mark of F or zero for the work concerned;

b) The mark of F or zero for the course concerned;

c) Loss of all credits for the session concerned;

d) Loss of all credits for the academic year concerned;

e) Suspension from the programme or from the Faculty, the minimum duration being one session and the maximum duration being three academic years;

f) Expulsion from the Faculty;

g) Expulsion from the University of Ottawa;

h) Cancellation or revocation of a degree, diploma or certificate where the offense relates to the eligibility to receive such degree, diploma or certificate and was discovered or determined after its award;

i) Inclusion of the following statement in the student's academic transcript: "Sanction pursuant to contravention of the University regulations on fraud".

III DECISIONS

3 Sanctions stipulated in articles 2 (a), (b), (c), (d), and (e) are taken by the Faculty in which the student is registered. Sanctions 2 (f), (g), (h), and (i) are taken by the *Senate Committee for the Study of Individual Cases* upon the recommendation of the Faculty. Decisions shall take effect immediately, notwithstanding appeal.

IV PROCEDURE

4 Allegations of fraud are submitted in writing, together with supporting documentation, to the Dean of the Faculty in which the student is registered.

5 If the Dean or the Dean's representative decides that the allegation is founded:

a) the file is referred to a committee of inquiry consisting of at least three persons appointed by the Dean;

b) the Dean or Dean's representative informs the student, in writing, of the allegation made against him or her. The student also receives a copy of the allegation and of all supporting documentation, as well as a copy of this regulation.

6 The committee of inquiry:

a) invites the student to present, in writing, within a prescribed time limit, any information or documents relevant to the allegation which has been made, and, if it deems it appropriate, invites the student to appear before the committee;

b) solicits any other information which it considers relevant to its inquiry.

7 On the basis of this documentation and information, and once the student has been given the opportunity to be heard in writing and/or in person, the committee:

a) either decides that the allegation is not sufficiently founded and concludes that the file should be closed and no further action taken; or,

b) concludes that the allegation is founded, in which case it prepares a summary report for the Dean, such report to include a recommendation for the appropriate sanction.

The student is informed, by the Dean, of the conclusions reached by the committee of inquiry and of the next procedural steps. The Dean informs the student that he or she may submit comments on the report of the committee of inquiry, provided that such comments are made in writing within ten (10) working days following the date at which the report was sent.

8 The report of the committee of inquiry, and, if applicable, the written submissions made by the student, are submitted to the Executive Committee of the Faculty or its equivalent, which either decides the sanction to be imposed or recommends it to the *Senate Committee for the Study of Individual Cases* as the case may be.

Devise
Motto

1988 — 1990

# MÉDECINE et ses programmes

# MEDICINE and its programmes


École de Médecine
451, chemin Smyth
Ottawa (Ontario)
K1H 8M5

School of Medicine
451 Smyth Road
Ottawa, Ontario
K1H 8M5



Le contenu de cet annuaire est basé sur des renseignements disponibles au 1er septembre 1987

L'École de Médecine se réserve le droit de modifier le texte de son annuaire sans avis préalable

This calendar is based on information available as of September 1st, 1987

The School of Medicine reserves the right to modify the text of the calendar without notice

# TABLE DES MATIERES


| | Page |
|---|---|
| ÉNONCÉ DE MANDAT DE L'UNIVERSITÉ | 4 |
| RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX | 5 |
| Avant-propos | 5 |
| ÉCOLE DE MÉDECINE | 6 |
| Direction | 6 |
| Directeurs de départements | 6 |
| Directeurs des programmes de réadaptation | 7 |
| Conseil de la faculté des Sciences de la santé | 7 |
| Comité exécutif de la faculté des Sciences de la santé | 7 |
| Comité consultatif de l'école de Médecine | 7 |
| Personnel enseignant | 8 |
| ÉTUDES MÉDICALES PRÉDIPLÔMÉES | 25 |
| BUTS ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX | 25 |
| ADMISSION | |
| I Exigences d'admission | 27 |
| II Politiques d'admission | 27 |
| III Transfert | 28 |
| | 29 |
| RENSEIGNEMENTS ET RÈGLES CONCERNANT LE PROGRAMME DE MÉDECINE ÉTUDES MÉDICALES PRÉDIPLÔMÉES | |
| I Nature du programme | 30 |
| II Exigences du grade de D.M. | 30 |
| III Notation et examens | 30 |
| IV Règles générales | 30 |
| V Règles particulières | 30 |
| VI Le grade de docteur en médecine | 33 |
| | 36 |
| RESSOURCES CLINIQUES | 39 |
| BUREAU CANADIEN DE PLACEMENT POUR L'INTERNAT | 40 |
| PERMISSION D'EXERCER LA PROFESSION MÉDICALE | 40 |
| CORPORATIONS PROFESSIONNELLES DES MÉDECINS DU CANADA | 41 |
| RENSEIGNEMENTS COMPLÉMENTAIRES | |
| I Droits universitaires | 42 |
| II Aide financière | 42 |
| III Prix | 42 |
| IV Instruments | 43 |
| V Bibliothèque des Sciences de la santé | 45 |
| VI Société des disciples d'Esculape | 45 |
| VII Services d'orientation et de counseling | 45 |
| | 45 |
| DESCRIPTION DES COURS DU PREMIER CYCLE | 46 |
| MANUELS — ÉTUDES DU PREMIER CYCLE | 49 |
| ÉTUDES POSTDOCTORALES | |
| PROGRAMMES | 51 |
| DESCRIPTION DES COURS | 51 |
| | 51 |
| ENSEIGNEMENT MÉDICAL CONTINU | 55 |
| PROGRAMME DE SPÉCIALISATION EN PHYSIOLOGIE | 55 |
| ÉTUDES AU BACCALAURÉAT EN SCIENCES MÉDICALES | 56 |
| ÉTUDES SUPÉRIEURES | 56 |
| PROGRAMMES DE RÉADAPTATION | 57 |
| AVANT-PROPOS | 57 |
| PERSONNEL ENSEIGNANT | 57 |
| RENSEIGNEMENTS PÉDAGOGIQUES | |
| I Conditions d'admission | 58 |
| II Politiques d'admission | 58 |
| | 59 |
| RÈGLEMENTS PÉDAGOGIQUES | |
| I Langue d'enseignement | 61 |
| II Système de notation | 61 |
| III Calcul de la moyenne | 61 |
| IV Symboles utilisés au dossier de l'étudiant(e) | 61 |
| V Promotion | 62 |
| VI Retrait volontaire | 62 |
| | 63 |


# TABLE OF CONTENTS


| | Page |
|---|---|
| UNIVERSITY MISSION STATEMENT | 4 |
| GENERAL INFORMATION | 5 |
| Foreword | 5 |
| SCHOOL OF MEDICINE | 6 |
| Administration | 6 |
| Chairmen of Departments | 6 |
| Programme Directors in Rehabilitation | 6 |
| Faculty Council - Faculty of Health Sciences | 7 |
| Executive Committee - Faculty of Health Sciences | 7 |
| Advisory Board - School of Medicine | 7 |
| Teaching Personnel | 7 |
| | 8 |
| UNDERGRADUATE MEDICAL STUDIES | 25 |
| INSTITUTIONAL GOAL AND LEARNING OBJECTIVES | 25 |
| ADMISSIONS | |
| I. Admission Requirements | 27 |
| II. Admission Policies | 27 |
| III. Transfer | 28 |
| | 29 |
| INFORMATION AND RULES GOVERNING THE UNDERGRADUATE MEDICAL PROGRAMME | |
| I. Nature of the Programme | 30 |
| II. Requirements for the M.D. Degree | 30 |
| III. Grading and Examination | 30 |
| IV. General Rules | 30 |
| V. Special Rules | 30 |
| VI. The Degree of Doctor of Medicine | 33 |
| | 36 |
| CLINICAL FACILITIES | 39 |
| THE CANADIAN INTERN MATCHING SERVICE | 40 |
| REQUIREMENTS FOR LICENCE TO PRACTISE | 40 |
| COLLEGES OF PHYSICIANS AND SURGEONS OF CANADA | 41 |
| ADDITIONAL INFORMATION | |
| I. University Fees | 42 |
| II. Financial Aid | 42 |
| III. Awards | 42 |
| IV. Instruments | 43 |
| V. The Health Sciences Library | 45 |
| VI. The Aesculapian Society | 45 |
| VII. Orientation and Guidance Counseling | 45 |
| | 45 |
| DESCRIPTION OF UNDERGRADUATE COURSES | 46 |
| UNDERGRADUATE TEXTBOOKS | 49 |
| POST-GRADUATE STUDIES | |
| PROGRAMMES | 51 |
| COURSE DESCRIPTIONS | 51 |
| | 51 |
| CONTINUING MEDICAL EDUCATION | 55 |
| B.Sc. HONOURS PROGRAMME IN PHYSIOLOGY | 55 |
| BACHELOR OF MEDICAL SCIENCES | 56 |
| GRADUATE STUDIES | 56 |
| REHABILITATION PROGRAMMES | 57 |
| FOREWORD | 57 |
| TEACHING PERSONNEL | 57 |
| ACADEMIC INFORMATION | |
| I. Admission Requirements | 58 |
| II. Admission Policies | 58 |
| | 59 |
| ACADEMIC REGULATIONS | |
| I. Language of Instruction | 61 |
| II. Grading System | 61 |
| III. Computation of Average | 61 |
| IV. Symbols Used in the Student's File | 61 |
| V. Promotion | 62 |
| VI. Voluntary Withdrawal | 62 |
| | 63 |